

YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS

**O PARADIGMA DA INCLUSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA:
O PROJETO FORMATIVO EM DEBATE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof Dr Genylton Odilon Rego da Rocha.

**BELÉM – PARÁ
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Santos, Yvonete Bazbuz da Silva.

O Paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate; orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Professor – Formação – Belém (PA). 2. Educação inclusiva – Belém (PA). 3. Educação e estado – Belém (PA). 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Licenciatura Plena em Educação Básica. I. Título.

CDD - 22. ed.: 371.12098115

YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS

**O PARADIGMA DA INCLUSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA:
O PROJETO FORMATIVO EM DEBATE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Conceito:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profª Drª Verônica Gesser
Universidade do Vale do Itajaí - SC

Profª Drª Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará - UFPA

Ao meu esposo e companheiro, Luiz Eugenio;
ao meu filho e amigo, Paulo; à minha mãe e
parceira, Yvonne; ao meu pai, Adarsil (hoje em
sua luz); pois sem o apoio deles esse caminho
não teria sido percorrido.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, pelo exercício da paciência, pelas preciosas orientações, pelas discussões, que muito contribuíram para que eu conseguisse percorrer esse caminho.

Aos colegas do Grupo Includere, em especial à Amélia, Flávio, Adiel, Marcelo, Eliane e Débora, pelas discussões, apoio, e companheirismo.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima de Araújo, pelo apoio e disponibilidade em atender a todos, contribuindo para que cumpríssemos o programa.

À Profª Msc. Izabel Maria da Silva, pela oportunidade e disponibilidade, que foram fundamentais para que eu cumprisse as exigências do programa.

À Profª Drª Verônica Gesser, e Profª Drª Ney Cristina, pelas preciosas orientações na qualificação que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos Professores do PPGED, pelos ensinamentos e reflexões durante as aulas e pela compreensão diante das nossas dificuldades.

À Iva e às bolsistas do PPGED, pela disponibilidade e paciência em repetir as mesmas orientações do programa sempre que necessário.

Ao IFPA, na pessoa da Coordenadora do Curso de Pedagogia, Profª Esp. Celiamar Costa Simões Moreira, por disponibilizar documentos essenciais para esta pesquisa.

Aos meus colegas de NAPNE, servidores e bolsistas, pois sem eles não seria possível dar conta de tantas atividades e concluir a pesquisa.

Aos colegas de turma, pela união nos momentos difíceis e pelas discussões em sala de aula que muito acrescentaram à minha formação.

A todos aqueles que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Obrigada!

PERCORRER

Conselho para um viajante

Na entrada, abertura sombria, o profano, o ignorante apenas vê um túnel cheio de armadilhas, sem escapatória. Se dá meia volta, fecha a porta da vida. Se entra, se vence a vertigem, as ilusões, o medo, se não cria impasses para si mesmo, se aceita utilizar qualidades muito especiais, desvalorizadas hoje em dia, descobrirá que a ilusão inicia, que o medo fortifica, que o erro engrandece, que a vertigem transfigura. Iniciado, ele poderá mesmo ali voltar, recomeçar o seu percurso para ir mais longe ainda, e mesmo ensinar os outros a atravessarem; ele terá se tornado um mestre de labirinto.

Para conseguir isso, ele terá de esquecer as quatro qualidades tão valorizadas na sociedade industrial: velocidade, razão, lógica, transparência. E reencontrar as dos exploradores de labirintos: perseverança, lentidão, malícia, curiosidade, astúcia, flexibilidade, improvisação, domínio de si; qualidades que os antigos inculcavam em suas crianças por ritos e danças para lhes lembrar que, se eles tinham sobrevivido até então, é porque não tinham esquecido suas origens nômades e as virtudes de um viajante.

(ATTALI *apud* MACEDO, 2005, p. 97-98)

RESUMO

A Formação do Pedagogo¹ para atuar em uma escola inclusiva é um tema que envolve muito mais que uma análise do processo formativo desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior; Ela abrange, também, uma concepção política e social que orientam os princípios norteadores da política educacional. O objeto de estudo desta dissertação destaca “O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: O projeto formativo em debate”. A pesquisa ocorre com o propósito de analisar o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém, para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, além da política da educação especial, aquelas que atendem ao negro, ao indígena, aos jovens e aos adultos, entre outras. Para tanto, a pesquisa se desenvolve sob o paradigma qualitativo, na abordagem do materialismo histórico e dialético, relacionando as influências econômicas, políticas e sociais que interferem na construção das prescrições oficiais orientadoras da política educacional. A metodologia da pesquisa é a do estudo de caso, a fim de ser possível inferir como vem ocorrendo a formação do Pedagogo. As fontes foram colhidas por meio da pesquisa bibliográfica e documental. O tratamento do material colhido ocorreu por meio da técnica da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Franco. A importância da pesquisa se dá na possibilidade de apresentar à academia e à sociedade como a legislação educacional tem sido compreendida e aplicada pelas Instituições de Ensino no sentido de desenvolver um perfil profissional inclusivo nos estudantes do Curso de Pedagogia, a fim de que estejam, ao final do curso, aptos para atuar em uma escola inclusiva. Esta pesquisa tem como referência inicial o projeto “Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”, cuja intenção é elaborar indicadores da política educacional especial/inclusiva, promovida pelas Instituições de Ensino Superior – IES Públicas, coordenada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, INCLUDERE.

Palavras-chave: Escola Inclusiva. Curso de Pedagogia. Legislação Educacional.

¹ Neste trabalho optamos por permanecer com uma linguagem gramatical tradicional, utilizando “pedagogo” para indicar o profissional, independente de termos de homens e mulheres no exercício da profissão. Acreditamos que a mudança vem através da educação, da conscientização e do respeito às diferenças, o que não acontece com uma mera substituição de algumas expressões, ela deve ocorrer num processo social, caso contrário permanecerá apenas no discurso, seja esse oral ou escrito.

ABSTRACT

The training of the pedagogue¹ to act in an inclusive school is a subject that involves much more than an analysis of the training process developed by higher education institutions, it includes also a political and social concept guiding the guiding principles of educational policy. The study object of this dissertation highlights "The Paradigm of inclusion in the pedagogy course IFPA: The formative project under discussion." The research has in order to analyze the educational process that has been developed in the Faculty of Education maintained by the IFPA, in Bethlehem, to develop a comprehensive professional profile that meets the politics of special education, and those serving to the African descendants in Brazil, the indigenous, young people and adults, among others. To this end, the research is carried out under the qualitative paradigm, under the approach of historical materialism and dialectical, linking the economic influences, and social policies that interfere with the construction requirements of the official guidelines of educational policy. The research methodology is the study of case in order to be able to infer how the training has taken place in the pedagogue's formation. The sources were collected on the research bibliographic and of documents. Treatment of the collected material was done through the technique of content analysis, according to the guidelines Franco. The importance of this research is on possibility to present the academy and the society as the educational legislation have been understood and applied by educational institutions to develop a professional profile more inclusive to the students in the School of Education, in order that they can be able to work in an inclusive school at the end of the course. This research has as initial reference the project "Mapping of Special Education in Degree Courses in Institutions of Public Education of the State of Para," which is intended to develop indicators of educational policy in special / inclusive, sponsored by Higher Education Institutions - IES Public coordinated by Prof.. Dr. Rego Genylton Odilon da Rocha, head of the Research Group on Curriculum and Teacher Education in the Perspective of Inclusion, Includere.

Keywords: Inclusive School. Education Course. Educational Project.

¹ In this work we chose to stay with a traditional grammatical language, using "teacher" to indicate the professional, regardless of whether men and women in the profession. We believe that change comes through education, awareness and respect for differences, which does not happen with a simple substitution of some expressions, it must occur in a social process, otherwise it will remain only in the speech, whether it be oral or written.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Grade Tipológica dos Conteúdos.....	66
Quadro 2- Grade síntese da análise tipológica dos conteúdos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA.....	87

FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia de normas voltadas para a formação do Pedagogo na perspectiva da Educação Inclusiva.....	52
Figura 2 – Currículo como código de conhecimento.....	73
Figura 3 – Ciclo não Direcional dos Tipos de Conteúdos para a Formação.....	89
Figura 4 Graus da Tipologia de Conteúdo Atitudinal.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFET/PA	Centro de Formação Tecnológica do Pará
CF	Constituição Federal Brasileira
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
E AFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
E AFMA	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe
PROEJA	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TECNEP	Ação de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	31
2.1 A ESCOLA INCLUSIVA: mudança de paradigma?	31
2.2 QUAL O PERFIL DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM UMA ESCOLA INCLUSIVA? O que diz a legislação brasileira.	44
2.3 O QUE O PEDAGOGO PRECISA SABER PARA ATUAR EM UMA ESCOLA INCLUSIVA?	49
3. O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFPA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA.	68
3.1 QUAIS AS BASES PARA A FORMAÇÃO? Considerações acerca do <i>locus</i> da pesquisa.	68
3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEGAGOGIA DO IFPA.	72
3.3 DO PRESCRITO AO INCORPORADO: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO INCLUSIVO NO IFPA.	81
4.CONCLUSÃO	92
5.REFERÊNCIAS	98
6.APÊNDICE	105
7.ANEXOS	109

1.INTRODUÇÃO

O Tema **Formação Inicial do Pedagogo para a Educação Inclusiva**, apesar de sempre ter permeado minha vida acadêmica e profissional, não se apresentou de forma clara desde o início da construção desta dissertação. O caminho percorrido para chegar até aqui, diante da dificuldade de identificar o óbvio, exigiu muita leitura e reflexão. Digo o óbvio, pois sempre trabalhei com formação e orientação de professores, e minha linha de trabalho esteve em todo esse período voltada para a busca da harmonização entre os diversos interesses dos indivíduos que interagem na escola.

Assim, quando fui fazer a entrevista para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em Niterói-RJ, lembro que a Coordenadora Pedagógica da Instituição perguntou-me se já havia tido alguma experiência com deficientes. A minha única experiência, até então, era a de que na escola estadual de ensino fundamental, em que eu estudei, havia um prédio em que as pessoas com deficiência tinham aulas e cursos profissionalizantes e, uma vez, no caminho da escola, encontrei com um dos alunos, que me deu um tapa na testa. Apesar do susto inicial, me pareceu que ele queria me dar um “oi”, pois de vez em quando nos encontrávamos no caminho e percebia que ele me observava, sendo que naquele dia resolveu “falar” comigo.

Não sei, até hoje, se essa foi a resposta que fez com que me contratassem como dinamizadora de biblioteca, já que na época o ensino médio de Formação de Professores, (Curso Normal), não tratava de temas voltados para a pessoa com deficiência na escola e sim, o máximo que estudávamos era com relação às dificuldades de aprendizagem mas, com o passar do tempo, compreendi que a forma como reagi àquele “oi” tinha a ver com a minha relação junto à pessoa com deficiência e penso que foi isso que a coordenadora pedagógica identificou.

Na faculdade, as discussões eram muito superficiais e as questões da deficiência eram muito mais relacionadas à reabilitação do que a propostas

educacionais. Naquela época, meados da década de 1980, não havia discussão com relação à inclusão. O que se procurava essencialmente era a integração da pessoa com deficiência na escola e no trabalho.

Após concluir a faculdade, passei para a função de Coordenadora, tendo um contato mais direto com os diversos indivíduos que compõem a comunidade escolar, como professores, pais, alunos, diretores, estagiários, voluntários, entre outros, e comecei a perceber o quanto é difícil para algumas pessoas lidarem com as diferenças das outras. Inicialmente, pensei que as pessoas tinham atitudes sociais diferentes em relação à pessoa com deficiência devido a sua formação familiar ou escolar, o que me levou a tentar promover, junto aos professores que coordenava na APAE, oportunidades para refletirem academicamente sobre o papel do professor naquela instituição.

Nessa mesma época, lecionava para futuros professores em um curso de nível médio, Curso Normal, noturno, no Colégio Cenecista Felizberto de Carvalho, também em Niterói, onde discutia com os futuros professores e professoras, minhas inquietações quanto ao papel que teriam na escola, no sentido da sua compreensão no que diz respeito à responsabilidade do seu trabalho.

Procurei, então, durante o período em que lá lecionei diversas disciplinas referentes à formação do professor, despertar nas normalistas e nos normalistas a discussão quanto a realidade social da escola, e que essa se refletia em toda nossa prática docente, principalmente na nossa forma de avaliar. Mas, sentia em muitos, certo distanciamento dessas questões, como se eles não percebessem o quanto suas ações poderiam contribuir ou dificultar as relações que permeiam o processo educativo.

Já no final da década de 1990, as discussões referentes à integração estavam tomando outra direção, a direção da inclusão, que tirava o foco da responsabilidade de se integrar à pessoa com deficiência, para a compreensão de que a sociedade é que precisa oferecer a todos, sem distinção, condições de nela viver de forma plena, sem barreiras arquitetônicas, educacionais ou atitudinais, limitadoras do desenvolvimento do indivíduo.

Outras discussões também estavam ganhando espaço na mídia, na

academia e na sociedade em geral, ou seja, assuntos como Educação Indígena, Educação Étnico-racial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, enfim, a “Educação para Todos”.

Na posição de assessora pedagógica na Escola de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rego Barros, no período de 2003 a 2006, outra fase da minha vida profissional, uma escola federal com mais de 3000 alunos, foi possível perceber o quanto é difícil para algumas pessoas, independente da sua função, nível acadêmico ou classe social, o trato com a diversidade.

Hoje, trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)², criado pela Lei nº 11.892/2008 com a integração da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), a Escola Agrotécnica de Marabá (EAFMA), e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), atualmente denominado “Campus Belém”. Neste Campus, em 2009, assumi a coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas³ (NAPNE), que tem como principal missão promover, no campus, ações voltadas para a “cultura da convivência”, objetivando a quebra de quaisquer barreiras que porventura possam advir.

Uma das atividades que o NAPNE desenvolve no campus Belém é a de apoiar as disciplinas dos cursos de formação de professores, entre eles, o Curso de Pedagogia, Licenciatura, no sentido de contribuir para com a formação inicial do docente, desenvolvendo projetos de iniciação científica, oficinas e palestras em conjunto com os professores e estudantes de licenciatura.

Ao assumir essa coordenação, toda experiência que vivi desde o ensino fundamental voltou à minha mente, me ajudando no desenvolvimento das atividades do Núcleo e, ao ser aprovada na seleção para o mestrado, tinha

²A partir deste momento passo a adotar apenas a sigla IFPA, em substituição à IFPA-Campus Belém, em virtude de não haver, na época da pesquisa, em outro campus do IFPA, curso de Pedagogia instituído além do existente no Campus Belém.

³ O termo Pessoas com Necessidades Específicas é utilizado pelos NAPNE, em concordância com a Ação TECNEP, que proporciona Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento). Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_98.php> acesso em 10/01/2011.

como intenção inicial estudar um tema referente à inclusão da pessoa com deficiência, no intuito de contribuir com a formação do futuro professor.

Na busca de um tema para desenvolver nesta dissertação, percorri vários caminhos possíveis. O projeto desenvolvido pelo meu orientador por meio do seu grupo de pesquisa “INCLUDERE” - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, do qual faço parte, serviu como norteador para a minha pesquisa, pois agregava aspectos da minha história de vida pessoal e profissional como pedagoga.

O INCLUDERE tem entre seus objetivos o de cartografar os cursos de licenciatura, entre eles, o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA, por meio do projeto intitulado “Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”, que tem por um dos seus objetivos apontar indicadores da política educacional especial/inclusiva, promovida pelas Instituições de Ensino Superior – IES Públicas, assim como elaborar propostas de intervenção que viabilizem a qualidade na capacitação de professores para o ensino regular e estimule o interesse dos egressos em aprofundar sua formação nos níveis de pós-graduação *lato e stricto sensu*, contribuindo, assim, para a formação de especialistas que possam atuar no atendimento educacional especializado.

As atividades desenvolvidas pelo grupo INCLUDERE proporcionaram muitas leituras e discussões com os colegas de pesquisa e com o orientador. Essas discussões me levaram a aprofundar a proposta da pesquisa investigando a formação do Pedagogo na perspectiva da inclusão social, conforme orienta a Resolução CNE/CP nº 1/2006, para a formação do Pedagogo, na qual se insere o debate do negro, do indígena, da pessoa com deficiência, da educação do campo, do superdotado, dos jovens e adultos, entre outros.

Assim, o tema “Formação inicial do Pedagogo para a Educação Inclusiva” teve seu **objeto** definido: **A formação inicial do Pedagogo no contexto do paradigma da inclusão: o projeto pedagógico do curso de**

pedagogia no IFPA⁴ - Campus Belém. Esse objeto foi identificado como aquele que melhor expressa o fenômeno que desejo estudar e, atende também ao propósito social e acadêmico de uma pesquisa científica, tendo em vista o desejo de contribuir para a formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

A formação de um profissional para atender à perspectiva da educação inclusiva é decorrente de um movimento histórico, político e social. Nesse sentido, concordo com Offe (1990) por entender que a política de educação escolar atende aos critérios políticos-educacionais, que visa à prevenção e estabilização dos comportamentos individuais divergentes aos interesses das relações capitalistas.

Em 1948, o Brasil como parceiro no movimento mundial que buscava o princípio da fraternidade, da paz mundial, e o fortalecimento dos Direitos Humanos pós Segunda Guerra, foi signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde são enumerados todos os direitos que os seres humanos possuem. Entre eles, destaca-se: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Artigo I).

Os movimentos sociais passaram a reivindicar de forma mais contundente o reconhecimento das desigualdades pois, da mesma maneira que a igualdade está fundamentada na condição de cada indivíduo ser responsável por si mesmo, o reconhecimento da desigualdade entre os indivíduos desconstrói respostas como mérito, responsabilidade e liberdade como competências individuais, que determinam os indivíduos, tornando a sociedade mais igualitária.

A Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 traz em seu texto vários artigos que têm a questão da busca do cumprimento do princípio da igualdade, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de

⁴ O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) foi criado em 2008, pela Lei nº 11892. O IFPA - Campus Belém, tem uma história mais de 100 anos, iniciada em 1909, quando foi criado como Escola de Aprendizes de Artífice, passando por várias mudanças na sua proposta pedagógica, assim como de denominação, atendendo às orientações das políticas de educação.

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). A educação, como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205). E, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino.

No que diz respeito aos parâmetros para uma escola inclusiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/1996) foram tratados os princípios quanto à educação na perspectiva da inclusão:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;**
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais** (Art. 3º) [grifo meu].

Apesar das legislações apontarem para uma escola inclusiva, duas discussões se desenvolveram. A que apareceu primeiro no contexto escolar, coloca para a pessoa com deficiência a responsabilidade se adaptar ao contexto social, o paradigma da “integração social”, sobre o qual Sasaki⁵ esclarece:

O paradigma da integração social consiste em adaptarmos as pessoas com deficiência aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de algumas dessas pessoas, criarmos sistemas especiais separados para elas. Neste sentido, temos batalhado por políticas, programas, serviços e bens que garantissem a melhor adaptação possível das pessoas com deficiência para que elas pudessem fazer parte da sociedade (2003, p.2).

A outra trata do paradigma da “Inclusão Social”, que

[...] consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na

⁵Palestra proferida pelo Prof. Romeu Kazumi Sasaki, na Câmara Municipal de Limeira, durante o 1º Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira, sobre Pessoas com Deficiência. Limeira, 24 de setembro de 2003

realização de seus direitos, necessidades e potencialidades. Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc (SASSAKI, 2003, p.2).

Dessa forma, é que o paradigma da inclusão será aqui tratado, como um fenômeno que atende ao momento histórico atual, no qual a formação do Pedagogo discute temas direcionados à educação especial, discriminação, violência, gênero, cultura da África e afro-descendentes, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo, devendo ser respeitadas as individualidades e atendidas às necessidades de cada uma.

Esses temas correspondem à sociedade plural em que vivemos e que estabelece classificações entre os indivíduos (de classe, de cor, de estética etc). As instituições, por meio das políticas, acabam por vezes a reforçar essas diferenças, estabelecendo regras que, apesar do objetivo de organizar e melhorar a sociedade, acabam em geral por segregar os indivíduos, deixando muitos à margem por usar a classificação pelas semelhanças, excluindo as diferenças.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (MEC, 2005, p. 8).

A classificação pelas semelhanças é a lógica da exclusão, que se apóia na lógica das classes, conforme estudos de Macedo (2005), e tem por princípio reunir os elementos que tenham a mesma propriedade e aqueles que não se classificam conforme o critério estabelecido são deixados de lado, excluídos. Essa lógica facilita a organização didática e teórica do sistema escolar, pois aqueles que não se encaixam nas classificações pré-estabelecidas passam a ser os responsáveis por sua própria exclusão.

Para uma educação na perspectiva da inclusão, é necessária uma articulação diferente, definida não pelas semelhanças, excluindo o diferente, mas pela “lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função de outros, [...] a relação é uma forma de [...] pensar o que quer que seja

na perspectiva de outro” (MACEDO, 2005, p. 20).

Orientar os professores para que atinjam essa compreensão, ainda na sua formação inicial, é um objetivo que não se pode alcançar por meio de um conhecimento sistemático-aditivo, mas do conhecimento dialético, “onde todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente” (KOSIK, 2010, p.50), num movimento em espiral, atingindo a realidade concreta.

Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter um cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

O discurso de que o estudante é o único responsável por seu sucesso ou fracasso, se estendeu por muitos anos na formação do Pedagogo, nas atividades de planejamento, avaliação e controle, em virtude de uma formação pragmática, “mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente” (Schmeid-Kowarzik *apud* Libâneo, 2010, p. 31).

As práticas de ensino atendiam a um conjunto de elementos, aos quais os estudantes deveriam se enquadrar. Não havia a preocupação de se estar preparado para perceber o aluno como um indivíduo diferente do outro, com características que a escola ajudaria a desenvolver. A preocupação era apenas a de oportunizar o espaço escolar para aqueles que ali estivessem, independente das diferenças individuais. O problema em si era, sobretudo, o aspecto político da classificação que, conforme reflexão de Macedo, “cria preconceitos, separa, aliena” (2005, p. 19).

Os estudos desenvolvidos por Leite (2010) também indicam que a escola não foi criada para atender a todos os grupos sociais e, com a democratização do país proporcionando a todos o acesso à educação, a instituição escolar não mudou sua forma de organização e de trabalho pedagógico, ficando presa às estruturas do passado. A ênfase na formação do Pedagogo com as questões teóricas e práticas, de forma dicotômica, não

proporcionou ao estudante de pedagogia oportunidade de refletir sobre os diversos fenômenos sociais que estão relacionados com o exercício da sua profissão.

Uma formação com enfoque fundamentalmente teórico não fará do professor um intelectual com condições para identificar e discutir os eventos diários que discriminam as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. Segundo Silva,

[...] não se trata de apenas apresentar e discutir informações, exige, em muitos casos, mudança ética de posturas, atitudes, crenças, questionamento de conhecimentos e reformulação de propósitos (2010, p. 748).

Na perspectiva da inclusão social, as instituições formadoras necessitam, conforme estudos de Zabala (2010), que sejam desenvolvidas habilidades no futuro profissional levando “em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (idem, p. 17), e que essas devem estar fundamentadas “no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (idem, p. 15).

A formação inicial do Pedagogo precisa ocorrer no sentido de que aceite e respeite a diferença em sua sala de aula, pois essa é condição fundamental para que, aqueles que estão na posição de educadores, consigam escutar seus alunos e, dessa forma, promover uma educação efetiva. Segundo Freire, não é possível uma educação inclusiva

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo* (1996, p. 120) [grifos do autor].

Assim, o grande desafio do IFPA, *locus* desta pesquisa, é o de proporcionar aos seus egressos, não só conhecimentos de origem teórica e prática, mas de ajudá-los na construção de uma educação na perspectiva da inclusão, conforme os pressupostos para a sua formação acadêmica, estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 01/2006.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, determinou que o

egresso deve estar apto⁶ a: contribuir para a construção de uma sociedade igualitária; atuar em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos; contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

A educação pode favorecer ou não a inclusão. Vários fatores estão envolvidos nesse processo, como questões sociais, políticas, econômicas, e todos esses afetam direta e indiretamente o processo educativo. O educador não está imune a essas influências; ele, como um ser social inacabado (FREIRE, 1996), pode simplesmente se acomodar numa compreensão ingênua da realidade, viver a pseudoconcreticidade do fenômeno (KOSIK, 2010), ou buscar a reflexão dialética, a fim de desvelar a realidade que compreende a inclusão social.

Por meio da reflexão dialética é possível identificar a “coisa em si”, conhecer a manifestação da essência na manifestação do fenômeno. Isso ocorre porque a análise do fenômeno pelo método dialético leva à separação da essência do fenômeno, revelando o conhecimento da realidade concreta que, junto a um processo ontogenético, propicia a transformação da realidade reificada da cultura dominante pela realidade do ser humano social-histórico (KOSIK, 2010). Dessa forma, sendo conhecedor da “coisa em si” deixa de transformar apenas a realidade natural, passando a revolucionar a realidade humano - social.

O IFPA, como instituição formadora, que segue às Diretrizes traçadas para a formação do Pedagogo na Resolução CNE/CP nº 01/2006, tem grande responsabilidade na formação reflexiva do Pedagogo, no sentido de promover experiências que levem à análise dos fenômenos que constituem a realidade, de forma que atenda:

⁶O termo “apto” será utilizado neste trabalho no mesmo sentido da Resolução CNE/CP nº 1/2006, significando “autorizado legalmente” (HOUAISS, 2009).

[...] a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução nº 01/2006, Art. 2º, § 1º).

No Art. 6º, item I, alínea “d”, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, ao estabelecer a estrutura do Curso de Pedagogia, determina que essa articula por meio de “reflexão e ações críticas, [...] utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem”. Isto pode representar um paradoxo, se a IES entender que, apenas por meio de conhecimentos teóricos e práticos, deixando de lado a reflexão e a crítica, é possível conhecer a multidimensionalidade de um ser social.

Para tanto é necessário que o egresso tenha vivenciado “aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagem profunda, [...] reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas” (FERNANDES, 2006, p. 20).

Essas experiências caracterizam-se por fazer o estudante de Pedagogia refletir criticamente a partir de um conjunto de fundamentos que configuram a prática educativa, diante da singularidade dos indivíduos que terá como alunos, suas diferenças, característica da multidimensionalidade do ser humano em suas dimensões biológica, psíquica, social e espiritual.

A formação de uma postura inclusiva do Pedagogo é fruto de uma construção gradativa. A IES nesse sentido pode contribuir para que seus estudantes desenvolvam sua prática educativa, num processo crítico e reflexivo, a fim de que o egresso possa se tornar apto para “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” (Resolução CNE/CP nº 01/2006, Art. 5º, inciso I).

No que diz respeito à formação oferecida no curso de Pedagogia do IFPA, a proposta busca:

a formação de um profissional que, além de valorizar os bens culturais e o conhecimento, faça uso das informações de maneira

crítica e produza novas leituras de mundo no exercício de sua autonomia na busca cotidiana da *práxis* educativa (IFPA, 2009,p. 10).

O fato dos educadores aceitarem a diferença, não é apenas uma questão individual, também perpassa pelo trabalho formador desses futuros educadores, da forma como passam a “ver” a realidade e organizam as variáveis para “agir” nela (FREIRE, 1996; ZABALA, 2010), de forma coerente com a realidade.

Essa reflexão revelou o **problema** desta pesquisa: **que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de Licenciatura em Pedagogia face à demanda da formação do profissional inclusivo prevista na atual legislação educacional?**

A escola reproduz e também produz, em um espaço em que deveria prevalecer o discurso da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento das potencialidades individuais, a discriminação com base em diversos critérios: econômicos, sociais, culturais, étnicos, físicos, sensoriais e intelectuais. Esses critérios, impregnados de valores culturais, religiosos e econômicos, acabam por orientar a conduta de todos os indivíduos que estão envolvidos no processo educativo e essas pessoas acabam por definir antecipadamente aqueles que terão ou não o direito de igualdade de oportunidades e o desenvolvimento ou não de suas potencialidades.

As legislações buscam ajustar essas diferenças, procurando oferecer a todos os mesmos direitos legais, conforme é possível verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, no seu Art. 3º, inciso I, que traz o seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, repetindo literalmente o princípio Constitucional.

Esse norteamento da educação brasileira oportuniza a todos, no que diz respeito ao propósito de cada disciplina e da ação investigativa problematizada em sala de aula, a mesma intenção educativa, o que, conforme os estudos desenvolvidos por Carneiro (2010), implica em estabelecer parâmetros de qualidade da educação, que precisam ser traçados com base em três critérios: inclusão; pertinência dos conteúdos e das metodologias; e avaliação formativa.

Com base nessa discussão, a fim de responder ao problema da pesquisa, o estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia do IFPA foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- A partir da implantação da Lei nº 9394/96, que prescrições oficiais foram definidas para tornarem o Pedagogo apto para trabalhar em uma escola inclusiva?

- Que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva?

O conhecimento da proposta curricular do IFPA contribuirá para a verificação de como ocorre a formação dos futuros Pedagogos, na perspectiva de uma prática educativa inclusiva.

Dessa forma, para atender à pergunta principal dessa pesquisa, foi definido como **objetivo geral: Analisar a proposta curricular do curso de pedagogia do IFPA à luz das prescrições oficiais para a formação do pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva.**

A fim de se poder atingir o objetivo geral proposto, foi necessário definir **objetivos específicos**, fundamentados nas questões norteadoras da pesquisa:

- Identificar, a partir da implantação da Lei nº 9394/96, as prescrições oficiais que tratam da formação do pedagogo apto para trabalhar na escola inclusiva.

- Analisar a proposta curricular que o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

Com o propósito de desenvolver a análise desta pesquisa, a abordagem que apresenta maior possibilidade de se investigar a realidade em toda a sua profundidade, dentro do contexto estabelecido, apesar da diversidade do material torná-la complexa quanto ao tratamento analítico, é a abordagem da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2010).

A abordagem qualitativa apresenta diversos benefícios:

1. Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
2. Possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
3. Possibilidade de contemplar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
4. Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
5. Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (DUFFY *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Em virtude dos benefícios que a abordagem qualitativa apresenta, favorecendo ao pesquisador a possibilidade de análise a partir dos vieses, em um ambiente natural, é que essa abordagem será utilizada como base metodológica da pesquisa.

O percurso escolhido para a análise do problema tem base na dialética materialista histórica, por se tratar de um estudo sob o plano da realidade que, sendo essa histórica, pressupõe relações contraditórias e conflitantes, cuja análise revela o desenvolvimento e a transformação dos fatos. (FRIGOTTO, 1989).

A dialética, na concepção materialista histórica, é compreendida como o método que se sustenta a partir da explicitação dos fenômenos culturais, manifestos por meio da *práxis* do ser humano histórico.

Para uma reflexão pautada na dialética, é necessário fazer um *detour*, conforme orienta Kosik: “o concreto se torna compreensível através da mediação da parte” (2010, p.36). Para tal, lembra que Marx estabeleceu para o emprego da dialética duas metodologias: a investigação e a exposição.

O método da investigação, parte do emprego do método dialético, detalha a coisa conhecida através da análise das relações dos vários fenômenos que interagem com o objeto. Nessa parte, o pesquisador procura destruir a aparência que o fenômeno apresenta, a realidade imediata, a fim de buscar a sua essência. A segunda parte do método, denominado de exposição, ocorre quando o pesquisador chega à síntese, desvela a forma crítico-científica da matéria, conclui a investigação e apresenta seus resultados (KOSIK, 2010).

Triviños (1987) estabelece um procedimento para se desenvolver

um estudo com base na concepção dialética, partindo da delimitação do fenômeno observando-se três etapas: contemplação viva; análise do fenômeno; e realidade concreta do fenômeno.

No que diz respeito à “contemplação viva”, o autor esclarece que esse é o momento em que se delimita o fenômeno que se deseja estudar e, para isso, é necessário identificar em que aquele fenômeno é diferente de outros. Essa identificação é feita por meio da observação e análise de documentos que apresentam o fenômeno como ele é.

Outra etapa apresentada por Triviños (1987) aborda os procedimentos que proporcionam a “análise do fenômeno”. Nessa fase, o pesquisador observa as relações sócio-históricas do fenômeno:

Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se estatisticamente, a amostragem que possa se representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados (TRIVINÓS, 1987, p. 74)

O procedimento para um estudo dialético trata, ainda, da “realidade concreta do fenômeno”. Para tanto é necessário identificar a singularidade do fenômeno, por meio de uma investigação envolvendo “a descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística [...], as inferências [...], a experimentação, a verificação das hipóteses etc” (TRIVINÓS, 1987, p. 74).

Assim sendo, este procedimento de análise dialética permite que a pesquisa seja realizada sob a forma de Estudo de Caso por ser, segundo Triviños, uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (1987, p. 133), observando o fenômeno de forma evolutiva, num contexto histórico, tendo por base os suportes teóricos e as relações estruturais envolvidas.

As técnicas de coleta de dados para a pesquisa vêm se delineando desde o início do curso de mestrado, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), sob coordenação do meu orientador, em virtude desta dissertação ser parte do projeto “Cartografia da Educação Especial nos Cursos

de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”⁷, desenvolvido pelo grupo de pesquisa.

Uma das atividades do Grupo de Pesquisa, quanto ao projeto Cartografia, se relaciona com esta pesquisa de mestrado, exigindo um primeiro movimento direcionado ao levantamento documental em relação às legislações que norteiam a política de Formação de Professores no Brasil.

Lüdke e André (1986) apontam algumas vantagens ao se utilizar a pesquisa documental. Na opinião dessas autoras, os documentos representam uma fonte estável e rica de informações e também oferecem evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador na pesquisa, como uma fonte de informação contextualizada e fornecedora de informações do contexto.

A fim de possibilitar suporte para análise da proposta de formação do curso aqui pesquisado, foram realizados estudos envolvendo fontes secundárias de informação como livros, teses, dissertações e artigos, que discutem sobre a formação de professores, currículo e educação, na perspectiva da inclusão, contribuindo para a análise do perfil do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

Os dados primários coletados indicaram os seguintes documentos para análise: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA, Projeto Vivência na Prática Educativa, além de diversas legislações que tratam das diretrizes para a formação do Pedagogo na perspectiva da educação inclusiva. Entre os documentos analisados estão: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); o Plano Nacional de Educação (2001); as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006); o Decreto que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como disciplina (Decreto nº 5626/2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos

⁷ O projeto tem por objetivo geral “cartografar, via estruturação dos projetos político-pedagógicos/curriculares dos cursos de licenciatura das IES públicas do Estado do Pará, os conhecimentos e suas bases epistemológicas referentes à educação especial/inclusão” (UFPA/ICED, 2007).

(Resolução CNE/CEB nº 1/2000); entre outros.

Para atender à análise nesta proposta, os dados colhidos na pesquisa foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo de Franco (2005). Segundo Triviños (1987), essa técnica, possibilita ao pesquisador uma análise com a abordagem qualitativa, o que pode auxiliar em uma pesquisa mais profunda e complexa, propiciando uma visão ampla, fundindo-se com a análise dialética.

Os procedimentos para o emprego da técnica de análise de conteúdo seguiram as orientações de Franco (2008), quanto: à definição das unidades analíticas, estabelecendo-se as unidades de registro e de contexto; na organização da análise (pré-análise), visando à elaboração dos indicadores; e no que diz respeito à definição de categorias, a fim de que sejam classificados e categorizados os elementos em quadros de referência.

O quadro disposto pode trazer contribuições para a análise dialética, favorecendo a revelação da *práxis* pedagógica na formação de professores para a escola inclusiva, pois no entender de Franco (2008) e Triviños (1987), a análise de conteúdo aliada às reflexões e às relações com a realidade educacional e social mais ampla, não se limita ao “conteúdo manifesto”, mediante discursos e símbolos, mas sim, a tentativa de desvendar o “conteúdo latente”, a partir do momento histórico/social em que foram expressas.

Por meio da revisão bibliográfica foram definidos os teóricos que serviram de suporte para a análise realizada, dentre eles destacam-se: para a discussão sobre a inclusão, Macedo (2005), Rodrigues (2006), Mazzotta (2003, 2005) Carvalho (2010), Skliar (2001); para a discussão da formação de professores, Cambi (1999), Contreras (2002), Freire (1996), Gadotti (1994, 2010), Libâneo (2010, 2010b), Zabala (2010); sobre currículo, Pacheco (2005), Pimenta e Ghedin (2010), Sacristan (2000).

A proposta de análise traçada para este trabalho buscou situar os fundamentos da pesquisa para a formação de um Pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva. Para tanto, na segunda seção, estão apresentadas a análise das prescrições oficiais referentes à formação inicial do licenciado em pedagogia e os estudos quanto a fundamentação teórica, onde as pesquisas

de Macedo (2005) e Zabala (2010) são destacadas, em virtude de indicarem uma proposta de trabalho pedagógico voltada para a construção do indivíduo fundamentado na intermediação deste com a realidade.

A terceira seção tem por objetivo identificar as influências das prescrições oficiais no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura (PPC), do IFPA, assim como realizar a análise do PPC do IFPA, com base no referencial teórico que orienta este estudo, no sentido de identificar as intenções educativas da formação do Pedagogo promovida pelo IFPA.

Nas considerações finais estão apresentadas as reflexões desenvolvidas durante o processo da pesquisa, fundamentadas no referencial teórico e na análise dos dados colhidos, com o propósito de revelar se o IFPA apresenta um PPC que torna o acadêmico em Pedagogia apto para atuar em uma escola inclusiva, conforme estabelecem as prescrições oficiais.

2.A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Se considerarmos a complexidade da vida e da escola, certamente nos entendendo *inconclusos, inacabados*, como pressupõe Freire (1996), nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abriremos para esta maravilha que é o *encontro com o outro*

(FERRE e LARROSA *apud* MARQUES, 2010, p. 261).

2.1 A ESCOLA INCLUSIVA: mudança de paradigma?

A proposta de uma educação inclusiva tem sido um tema bastante pesquisado e discutido, desde as últimas décadas do século XX, no meio acadêmico brasileiro. Essa discussão se apresenta de forma mais clara quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência, ao observarmos as mudanças que a legislação nacional e internacional tem apresentando ao longo dos anos.

Essas mudanças não nasceram de um movimento consciente ou de uma evolução da sociedade que se refletiu no contexto escolar. Mazzotta (2003), Carvalho (2010) e Rodrigues (2006) dizem que a proposta de uma educação inclusiva decorre das influências da globalização, por meio da mundialização da economia, tendo as organizações nacionais e internacionais de Direitos Humanos interferência direta nas políticas adotadas pelos governos.

Mazzotta (2005) relata que desde 1854 existiam iniciativas particulares e oficiais, de forma isolada, para promover uma forma de educação para as pessoas com deficiência e que a partir de 1957, quase cem anos depois, por força da união das pessoas em torno desta causa, é que começaram a ser articuladas políticas públicas em âmbito nacional, direcionadas às pessoas com deficiência.

[...] embora um homem sozinho não possa construir uma obra social, alguns homens e mulheres desempenham o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiência e/ou de necessidades

especiais [...] A relevância das iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais, principalmente as Sociedades Pestalozzi e APAEs, não pode ser desconsiderada (MAZZOTTA, 2005, p. 62 e 64).

A sociedade civil, a exemplo do que aconteceu com o grupo das pessoas com deficiência, percebeu a importância de se unirem em associações e organizações, nacionais e internacionais, com o propósito de fortalecerem os grupos que não tinham força política e econômica para interferirem nas ações do Estado. Esse crescente movimento das associações gerou, entre outros, ações em defesa da educação para todas as pessoas, independente da etnia, da idade, do sexo, das condições sensório-motoras ou intelectuais e, na década de 1990, os frutos dessas lutas começaram a despontar, entre eles, a construção de diversos documentos internacionais, tais como: A Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Nova Delhi (1993); e a Declaração de Salamanca (1994).

Na década de 1990, as políticas públicas no Brasil sofreram a influência também da economia em virtude da opção dos governantes brasileiros de conduzir definitivamente o país para a hegemonia neoliberal. O Brasil e outros países que estavam sofrendo os reflexos da crise na economia, optaram por realizar acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) numa negociação subordinada ao Banco Mundial, “e quando aceitavam os recursos do Banco Mundial tinham que acatar suas ‘condicionalidades’, o que significava adotar o programa ‘sugerido’” (RAMOS, 2003. p. 125) [grifo da autora].

Teodoro (2003) apresenta uma discussão direcionada à influência das instituições internacionais nas políticas públicas educacionais no Brasil, em função das entidades financiadoras atrelarem os empréstimos, às políticas públicas voltadas para as demandas sociais e identifica o Banco Mundial, o FMI, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como as principais instituições.

As instituições internacionais têm sempre “um modelo top-down, ou seja, trazem programas de ajuda prontos a aplicar, independentemente do contexto social e da especificidade histórica dos países ou regiões” (TEODORO, 2005, p.230). Elas determinam modelos de políticas públicas, inclusive no campo educativo, sendo legitimadas pelas associações e

organizações nacionais e internacionais.

Essa relação tem se pautado por um *mandato*, porque estas organizações fazem uma agenda mundial, mantêm redes, realizam seminários, constroem conceitos, tornam-se, muitas vezes, hegemônicas e, de certa forma, constroem um mandato social no sentido das perspectivas do que se espera que o sistema venha a resolver e que condicionam as políticas educacionais (TEODORO, 2005, p. 223).

O controle da aplicação desses programas, na década de 1990, nos países da América Latina, ocorre pelo Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL). Segundo Maués (2003), os países que fazem parte do PREAL desenvolviam estratégias, programas e projetos, tendo por base quatro eixos de políticas: Gestão, Equidade e Qualidade, Aperfeiçoamento de Professores e Financiamento.

Esse programa tem, entre outros objetivos, o de promover reformas no sistema educativo nos países que aderiram ao programa e divulgar as melhores práticas entre esses países. A autora ainda relata que a avaliação feita pelo PREAL em 2000 revelou que os países da América Latina, nos anos de 1990, investiram na modernização da gestão e na oferta de educação pública para todos, “abrindo os sistemas educacionais às demandas sociais” (MAUÉS, 2003, p. 13)

Receber na escola “todos” levou para a escola aqueles que viviam à margem da sociedade, que eram considerados problemas sociais. “Não quer dizer que antes não existissem os problemas sociais, só que não eram problemas da escola” (TEODORO, 2005, p. 229). Isto é, a execução dessas políticas, juntamente com as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais, como as cotas para negros nas universidades, a educação indígena, a educação do campo, provocaram diversas mudanças na instituição escolar, aproximando da escola os indivíduos que não tinham acesso a ela e, com isso, trouxe, para essa, todas as exclusões sociais.

A educação passa a apresentar quatro características principais segundo Carvalho (2010), para atender a uma perspectiva inclusiva:

- a) Traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas.
- b) Não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação

especial e sim a qualquer aprendiz;

c) Que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;

d) Que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista (CARVALHO, 2010, p. 14-15).

As ações para o desenvolvimento dessa proposta também foram orientadas por influência de organizações internacionais. Nesse caso, segundo Carvalho (2010), pela UNESCO, que criou uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁸, coordenada por Jacques Delors. O relatório final, apresentado no livro “Educação um tesouro a descobrir” (1996) enfoca quatro pilares para a Educação do Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser⁹.

Segundo dados da UNESCO¹⁰, as desigualdades sociais e as deficiências sensoriais, físicas e intelectuais, afetam as condições de acesso à educação e permanência do estudante na escola brasileira, especialmente em relação a determinados grupos como: a população indígena, a população afrodescendente, os quilombolas, a população carcerária, a população rural e as pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar, que apesar das associações internacionais exercerem influência no processo de responsabilidade social das instituições para com a sociedade, a garantia da efetivação das políticas públicas em Direitos Humanos só poderá ocorrer a partir do diálogo plural e transversal entre os vários sujeitos que compõem a sociedade. Assim, esses grupos considerados marginalizados ou discriminados (as pessoas com deficiência, as

⁸Esta Comissão não contou com o nome de nenhuma personalidade brasileira. A América Latina fora representada pela Venezuela, pela socióloga Marisela Padrón.

⁹ No Livro “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, Jacques Delors apresenta os quatro pilares para a educação no século XXI. Esses pilares compreendem uma nova concepção de educação que deveria ultrapassar a visão instrumental e contribuir para que os indivíduos tivessem oportunidade de ter experiências globais, por toda a sua vida, que envolvesse não só o campo cognitivo, mas também o campo prático, sempre relacionado à sua vida enquanto pessoa e membro da sociedade. Dessa forma, o indivíduo chegaria à sua realização plena, passando do aprender-fazer para o aprender a ser.

¹⁰Essas e outras informações podem ser encontradas no site da UNESCO < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>

mulheres, os negros, dentre outros com organizações próprias) se colocaram na posição de protagonistas para efetivação dos seus direitos constitucionais, aliados às discussões dos direitos humanos, na luta pela reivindicação de espaços, na participação e efetivação de direitos, nas discussões relacionadas à política educacional no Brasil.

A globalização e a discussão para o reconhecimento da igualdade na diferença fortaleceram os movimentos sociais que lutam em defesa da inclusão e eliminação das formas de exclusão, contribuindo com a mudança de concepção das políticas públicas com enfoque assistencialista para o âmbito dos Direitos Humanos, visando à inclusão (BRASIL, 2010).

Fonseca (2004) esclarece que o termo inclusão pode ter significados distintos em virtude do contexto e das pessoas envolvidas, mas que existem três pontos de consenso e compromisso: “criação de uma sociedade mais justa; desenvolvimento dum (sic) sistema educativo mais equitativo; promoção de respostas da escola regular à diversidade e à heterogeneidade”(p.47). Isso ocorre pelo fato de não haver uma forma única de se promover a inclusão. Ela ocorrer no sentido de serem primeiramente ouvidos os sujeitos, a fim de que seja possível atender às singularidades, às distintas necessidades ou situações de cada grupo social ou indivíduo envolvido.

As instituições de ensino que se propõem a uma educação na perspectiva da inclusão só conseguirão executar essa proposta quando abrirem suas portas para o diálogo com os diversos segmentos excluídos da sociedade e, para que isto ocorra, é necessário saber ouvir (FREIRE, 1996) e saber se relacionar com o outro (MACEDO, 2005).

Os estudos de Franco Cambi (1999) indicam que, a partir dos anos 1980, as mudanças de paradigma relacionadas ao contexto pedagógico são resultado das “novas emergências”, que provocaram reorientações político-culturais conduzindo a pedagogia para outras formas de promover os processos formativos e educativos. As discussões voltadas para uma pedagogia que atendesse às questões relativas a gênero, à ecologia, às relações étnico-raciais, e à terceira idade, foram precursoras do que hoje chamamos de escola inclusiva.

Essa abordagem trouxe para a escola uma pedagogia fundamentada em dois fatores: o primeiro seria o de combater a exclusão em virtude do paradigma da sociedade moderna na qual a escola tem o papel de “promover a mobilidade social dos indivíduos por meio do desenvolvimento destes” (MAGALHAES; STOER, 2006, p. 66); o segundo está relacionado ao fato da política de inclusão social sair da esfera essencialmente política para abranger a “ação das pessoas – coletiva e individualmente consideradas” (idem). Os autores consideram que a proposta de uma “Escola para todos”, concebida pelo poder público, está sendo construída, na realidade, a partir dos interesses dos indivíduos e dos grupos, que acabam por promover modificações no paradigma que direciona as políticas.

Contudo, as instituições escolares vêm sofrendo com as imprecisões dos conceitos que orientam essas políticas, especificamente quanto aos paradigmas da integração e da inclusão, o que dificulta a construção de uma proposta pedagógica direcionada à estruturação de uma escola inclusiva.

Nesse mesmo sentido está a discussão de Rodrigues (2006), quanto à falta de compreensão da diferença em relação ao paradigma da integração e da inclusão. Para o autor, a integração é um paradigma que a escola associa à pessoa com deficiência: A integração atendia os alunos da escola especial que passavam a frequentar a escola regular. O currículo para os alunos “normais” e “deficientes” era o mesmo e a integração se restringia a “ver” que o aluno tinha uma deficiência. A permanência do aluno “deficiente” na escola regular estava condicionada a um comportamento e aproveitamento adequados.

Com base nessas argumentações, o autor afirma que o paradigma da integração não evoluiu para o paradigma da inclusão, pois esse significa rejeitar a exclusão de qualquer aluno na escola.

[...] a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 302).

A discussão quanto aos paradigmas da inclusão e da integração é também abordada por Macedo (2005) pelo viés dos conceitos de classificação e relação. O autor, cuja proposta visa à construção de uma escola para todos,

indica que a aplicação de um ou outro conceito revela se a escola é ou não inclusiva.

Para o autor, não é possível uma escola atuar na perspectiva da educação inclusiva se essa trabalha com base no conceito de classificação perante seus alunos pois, dessa forma, ela preceitua a lógica da exclusão, na qual aqueles que não se enquadram na classificação estabelecida ficam à margem do processo educativo (MACEDO, 2005).

Uma escola para ser considerada inclusiva, segundo o mesmo autor, precisa atuar com base no conceito da relação, que comporta todos os indivíduos que fazem parte do processo educativo, pois entende que “todos estamos compreendidos em um mesmo contínuo” (idem, p.22), devendo os indivíduos, que atuam sobre essa lógica, relacionarem-se de múltiplas formas.

Os conceitos de integração e relação estão relacionados aos critérios utilizados para identificar semelhanças e diferenças. Por semelhanças entendemos aquilo que pode ser encaixado na lógica das classes, dos conceitos, isto é, compreende as coisas que podem ou não ser conhecidas por nós, pelo nosso sim ou pelo nosso não. Diferenças indicam tudo o que não se encaixa no contexto e, além de não se encaixar, passa a ideia de que não podem ser conhecidas em sua totalidade; temos apenas fragmentos.

Como ver o singular, o único, se quando eu quero vê-lo ele já se foi, ele já não o é? Ou ele é algo que será, e que, quando for, eu já não reconhecerei mais, porque as categorias que eu tenho para assemelhá-lo ao conhecido não me servem, não são suficientes? [...] a diferença tem a ver com singularidade e ao mesmo tempo com diversidade, porque o diferente é o que está entre nós, naquilo que é além de nós, naquilo que somos nós e não somos nós ao mesmo tempo (MACEDO, 2005, p. 13).

A escola, portanto, necessita ter a percepção do lugar do outro nessa relação, levando-se em consideração o respeito às diferenças. Dessa forma, é possível inferir que o pressuposto da semelhança nos remete à nossa sociedade atual, em que se classifica os indivíduos, encaixando-os em conceitos estabelecidos, relacionado ao paradigma da integração, onde aqueles que não se encaixam ficam à margem dos grupos sociais, os excluídos e esses, para participarem desses grupos, têm que se adaptar aos seus conceitos, como esclarece Sasaki (2003) e Rodrigues (2006) para, dessa

forma, poderem se integrar, numa “participação tutelada” em uma estrutura com valores próprios.

O paradigma da inclusão social tem como pressuposto a diferença, supõe diversidade, singularidade, convivência entre semelhanças e diferenças, respeito às necessidades e potencialidades de todos, visando uma sociedade fraterna, devendo qualquer aprendiz participar do ato pedagógico (SASSAKI, 2003; MACEDO, 2005; CARVALHO, 2010; RODRIGUES, 2006).

A escola, diante do paradigma da integração, se preocupou em criar mecanismos artificiais, por meio de movimentos político-pedagógicos e administrativos, “prestando serviços educacionais, na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele (num ranço da meritocracia positivista)” (CARVALHO, 2010, p. 28).

O autor lembra, ainda, que é comum, ao se perguntar a um professor o que pensa sobre inclusão, ele ter uma resposta relacionada ao aluno com deficiência,

[...] raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso dos negros, ciganos, anões (idem, p.26).

As discussões referentes à inclusão não estão direcionadas apenas aos alunos com deficiência e sua inclusão na escola regular. Esta inclusão representa uma discussão histórica do direito de todos à educação, com base nos princípios de justiça social e de equidade na educação, amplamente discutida em conferências mundiais como: a Convenção dos Direitos da Criança de New York (1989); a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (1994); e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (2000).

O Estado brasileiro, em virtude da influência das associações e organizações nacionais e internacionais, que lutam para a inclusão dos que vivem à margem da sociedade, assim como a interferência das instituições financeiras internacionais, se inseriu na discussão para a mudança do paradigma da integração para o paradigma da inclusão no sistema

educacional, refletindo nas legislações que orientam os planos de governo voltados para a educação.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". [...] Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo [Ministério da Educação] MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (BRASIL, 2000).

Mazzotta (2003) lembra que o ser humano sempre buscou a liberdade individual e a igualdade de direitos e oportunidades no contexto social. Valorizar as comunidades fazendo-as partícipes da elaboração, discussão e entendimento das políticas públicas, ajuda na construção da liberdade e da igualdade.

A mudança de um paradigma não ocorre apenas com a escritura de documentos legais, ao contrário, as legislações deveriam refletir as mudanças de comportamento da sociedade e da gestão do Estado em relação à identidade social. Uma mudança determinada em Lei sustenta uma política pública incipiente, no sentido de se tornar efetiva. Tomando como exemplo as políticas públicas de inclusão, para as pessoas com deficiência, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2009, apenas 42,9% dos municípios do Pará têm algum programa, ação ou medida de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência. Tomando por referência os estudos de Mazzotta (2005), ao dizer que as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência começaram a ser desenvolvidas em 1957, é possível compreender que a mudança de um paradigma exige muito mais do que a promulgação de leis; é um processo de transformação de uma identidade social.

A análise do Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, confirma as reflexões de Teodoro (2005), Macedo (2005), Mazzotta (2003), quanto ao fato de que uma identidade social inclusiva não é

construída apenas por meio de legislações; ela será reflexo das mudanças sociais que forem ocorrendo em toda a sociedade.

No discurso apresentado no plano foram identificadas mais inferências ao tema integração e menos quanto à inclusão, relacionados a pessoas com deficiência, educação indígena; adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua; e assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública. Ressalta-se, na análise, o fato de os termos integração e inclusão aparecerem algumas vezes como sinônimos:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: **integração/inclusão** do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; [...] Propõe-se uma escola **integradora, inclusiva**, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (Brasil, 2000, p. 3) [grifo meu].

A dificuldade da sociedade em passar do pressuposto da semelhança para o da diferença fica evidenciada na imprecisão conceitual sobre integração e inclusão que são, por vezes, utilizadas como se sustentassem o mesmo significado, como no destaque supracitado e, em outros momentos, em oposição, conforme destaque abaixo:

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e **integração** forçada dos índios à sociedade nacional. [...] Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua **inclusão** no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (idem, 3) [grifo meu].

A lógica das semelhanças permite, diante de algo novo, que se busque nele um elemento conhecido, a fim de classificá-lo e, dessa forma, uma vez inserido na classe, seja possível submeter os mesmos recursos e ensino comuns. Esse tipo de lógica, cuja função cognitiva favorece a organização do que é conhecido, por meio da classificação (MACEDO, 2005), é a empregada por grande parte dos docentes, correspondendo a um perfil profissional que atua a partir da racionalidade técnica:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Sua ação profissional se restringe a atuar sobre os objetos para atingir os resultados, deixando à margem o contexto humano e social em que sua atuação está inserida, não observando as consequências de sua prática sobre esses contextos (CONTRERAS, 2002).

No ensino, a lógica das semelhanças é algo muito sedutor, pois atua com base na classificação, ao qual se está acostumado. Abbagnano traz o termo classificação como “operação de repartir um conjunto de objetos (quaisquer que sejam) em classes coordenadas ou subordinadas, utilizando critérios oportunamente escolhidos” (2000, p. 147), o que facilita imensamente o desenvolvimento das atividades diárias de uma escola. O problema de classificar não está no agrupamento que a classificação leva, mas no “uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena” (MACEDO, 2005, p. 19), oposto ao que estabelece a educação inclusiva.

Carvalho (2010) e Kuenzer (2010) confirmam que os limites só poderão ser superados com um esforço expressivo, com mudanças nas políticas nacionais, fundamentadas em análises precisas e metas definidas, além do financiamento adequado. Dessa forma é que seria possível desenvolver ações efetivas com respeito à inclusão na escola.

Um dos desafios da escola na atualidade é atuar na perspectiva da educação inclusiva. Esse movimento mundial, apoiado pelo Brasil, pressupõe uma nova maneira de se entender e trabalhar a proposta educativa inclusiva, para todos os alunos. Isso implica mudar a lógica que orienta o exercício da docência.

O PNE 2011-2020 não apresenta mais essa característica de imprecisão conceitual. O texto, construído após 10 anos de trabalhos no sistema educacional brasileiro, reflete as mudanças sociais quanto ao entendimento das semelhanças e diferenças. Em seu texto a temática

integração aparece apenas 2 (duas) vezes¹¹, sendo que, em ambas, não está relacionado às diferenças ou semelhanças entre os indivíduos, mas sim, a procedimentos quanto às políticas educacionais.

A inclusão perpassa por todo o texto, visando ao processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade cultural, étnica e racial; promoção da igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática. Para tanto, é necessário que a sociedade veja que o eu e o outro são o mesmo contexto social e que enquanto a diferença for tratada como algo que pertence a um ou ao outro não existe verdadeiramente a inclusão.

Macedo (2005) considera que a lógica da relação é que pode estabelecer a inclusão. O autor apresenta a seguinte situação como exemplo de como se desenvolve um comportamento social fundamentado na lógica da relação:

[...] na relação, quem nos define são também outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros de diversos modos. Eu não sou prostituta, a minha mulher é prostituta; na relação, eu sou prostituta, porque o que me define não é o que sou, é o que sou na relação com quem vivo [...] Em uma reunião de pais podemos estar junto com um alcoolista, ladrão ou prostituta. Na relação “ter um filho como aluno dessa escola”, todos estamos compreendidos no mesmo contínuo. Suportamos isso? Suportamos sentarmo-nos ao lado de uma prostituta e vê-la, nesse momento, apenas como a mãe de uma criança que, eventualmente, está tendo dificuldades (MACEDO, 2005, p. 22)?

Para Abbagnano o termo relação diz respeito ao “modo de ser ou de comportar-se dos objetos entre si” (ABBAGNANO, 2010, p. 841). Portanto, para uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que o docente passe a atuar também por meio da lógica das diferenças e, para que isto seja possível, é importante aprender a perceber o outro pelas inferências, “pelo que nossos olhos insistem em não ver” (MACEDO, 2005, p. 13).

¹¹A temática integração aparece relacionada às articulações das políticas públicas nos seguintes itens: “10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional [...].14.2) Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa” (PNE 2011-2020).

Os estudos de Macedo (2005) indicam que a dificuldade é que se está acostumado a ver o outro por meio de conceitos, o que favorece a impressão de que se conhece o todo, passando segurança, ao passo que o olhar pela diferença, ver a singularidade, indica que existe algo além, que não se tem como conhecer por inteiro, pois uma parte se conhece, mas outra não, pois pertence ao universo das possibilidades.

Na inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferença, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas com a inclusão (MACEDO, 2005, p. 15).

Diante das situações de diferença que a escola pode vivenciar, incluir levaria ao entendimento das relações que precisam ser refletidas dentro da escola. Isso envolve os hábitos pedagógicos do professor, as rotinas da escola e as ações de gestão para a viabilização de recursos pedagógicos.

Na lógica da relação, diferente da lógica da classe, o problema não é do aluno, mas de todos, exigindo estudo, reflexões, financiamento e gestão para que a inclusão ocorra de forma efetiva (MACEDO, 2005; KUENZER, 2010).

Dessa forma, será possível desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, envolvendo a todos e a cada um (CARVALHO, 2010), e ter condição de elaborar propostas pedagógicas, procedimentos de ensino, critérios de aprovação e reprovação e arquitetura curricular adequada, desenvolvida por professores e Pedagogos aptos para construírem, juntos com a comunidade, uma escola inclusiva.

Mazzotta reforça essa ideia ao dizer que:

[...] mais importante que um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios (2005, p. 201).

A partir dessa compreensão, cabe buscar responder à primeira questão norteadora desta pesquisa: A partir da implantação da Lei 9394/2006 que prescrições oficiais foram definidas para tornar o Pedagogo apto para trabalhar em uma escola inclusiva?

Para tanto, serão discutidas, a seguir, as legislações pertinentes relacionadas à formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

2.2 QUAL O PERFIL DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM UMA ESCOLA INCLUSIVA? O que diz a legislação brasileira.

A escola, para atender às prescrições constitucionais que estabelecem a igualdade para todos os cidadãos, visando ao desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, necessita ter profissionais com perfil para desenvolver uma proposta de educação na perspectiva inclusiva¹².

Para tanto, as Diretrizes para a Educação Nacional, no Art. 61, estabelecem como fundamentos, ao tratar da formação dos profissionais para atuar na educação brasileira, que essa deverá proporcionar para o exercício da profissão:

[...] conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas [...]; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61).

A Lei 10.172/2001, que aprova o PNE para o decênio 2001 a 2010¹³, na esteira da legislação, considera os seguintes requisitos para a formação profissional do educador: “o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”. Determina, também, que a formação inicial deve superar a dissociação entre teoria e prática, fortalecendo a união entre os conhecimentos acadêmicos e os que serão objeto de trabalho no dia a dia na sala de aula.

O PNE 2001/2010, estabelece como competência da formação de professores, tanto na educação inicial quanto na continuada, uma ação que atinja a formação do cidadão fundamentada em questões que envolvam: ética,

¹² A educação, como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento do cidadão deve promover além do acesso, condições de igualdade para a permanência e conclusão exitosa do processo formal de educação. Para tanto é necessário que tenha além de professores aptos para atuar em uma escola inclusiva edificações acessíveis a todos, material didático, interação com a comunidade, transporte, capacitação permanente dos profissionais que atuam no contexto escolar, entre outros.

¹³ A CF/1988 apresenta em seu Art 214 a obrigatoriedade da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, a fim de que sejam definidas as “Diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]”.

justiça, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade, valorização das culturas, relações de gênero, das relações étnico-raciais, educação sexual, meio ambiente, saúde, vida, questões de relevância local, regional, nacional e internacional.

Dessa forma, indica a construção das Diretrizes para a formação de professores e fortalecimento do magistério nas temáticas da formação teórica, formação cultural, integração entre teoria e prática, análise de temas atuais, inclusão das questões relacionadas às pessoas com deficiência, gênero e relações étnico-raciais, e vivência de formas de gestão democrática, entre outras, como bases de uma política educacional nacional que permeiam a prática docente.

Para tanto, o Parecer CNE/CP nº 5/2006 orienta que:

[...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular.

Este Parecer esclarece que, durante 25 anos, foram realizadas discussões direcionadas à análise da educação brasileira, quanto à formação inicial e continuada de professores. Foram estudadas experiências inovadoras, confrontadas as avaliações institucionais, os resultados acadêmicos com as práticas docentes, e as necessidades e possibilidades das realidades institucionais, além da análise das seguintes legislações:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as Diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CP nº 5/2005).

A conclusão de todo esse estudo determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, Resolução CNE/CP Nº 1/2006, visando à formação do Pedagogo¹⁴ para o atendimento ao exercício da docência na Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e aos cursos de Educação Profissional, assim como a área de serviços e apoio escolar, abrangendo, ainda, uma formação que atenda às diversas áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Essas Diretrizes indicam que a *práxis* pedagógica está pautada na observação, análise, execução e avaliação do ato docente, do funcionamento e avaliação de sistemas de estabelecimento de ensino, na gestão de processos educativos dentro e fora da escola, assim como da repercussão ou não dessa *práxis* em aprendizagens.

O texto da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, contempla no Art. 6º, inciso I, as discussões quanto aos princípios e ao campo de atuação do

¹⁴ A formação do Pedagogo na atualidade não é uma discussão simples, posto que ela tem sido objeto de diversos debates, tanto no âmbito da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende a formação do Pedagogo para a docência, quanto a discussões que alguns autores desenvolvem na academia, defendendo essencialmente que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 39). A proposta apresentada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, de 1999, sustenta que a formação do Pedagogo não se restringe ao ato de ministrar aulas, mas se articula à idéia de trabalho pedagógico (AGUIAR, 2006). A ANFOPE, no entanto, ao defender a que “a base do curso de Pedagogia é a docência”, parte da interpretação da Lei 9394/1996, no seu Título VI: Art 64; Art. 67,§único.

Pedagogo, e indica que sua formação fomente o respeito à diversidade e seja promovida por meio de reflexão e ações críticas.

A fim de estabelecer como serão executadas as Diretrizes, a formação do Pedagogo, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, remete às discussões da atualidade quanto ao respeito às diferenças, à diversidade, e à pluralidade da sociedade. Considera que para a educação atender a essas questões é necessário que o Pedagogo, tanto aquele que irá atuar em sala de aula, quanto o que atuar na gestão da escola, esteja apto para conduzir todos aqueles com os quais interage no processo educativo.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu Art. 5º, determina que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (Resolução CNE/CP nº1/2006).

Outras legislações também orientam a formação dos profissionais que atuam na educação na perspectiva inclusiva:

a) Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, ao estabelecer no Art. 57 e Art. 58 que o poder público estimulará novas propostas para o contexto educacional a fim de inserir as crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório, respeitando seus valores culturais, artísticos e históricos, garantindo a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

b) Resolução nº 3/1999, que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas Indígenas e dá outras providências, determina em seus Artigos 6º e 7º que a formação de professores indígenas deve ser orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios e, em instituições formadoras de professores, sendo garantida sua formação em serviço.

c) Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que entre suas diretrizes determina como deverá ocorrer a capacitação dos professores para atuar em classes comuns numa perspectiva inclusiva, que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, o que inclui, também, aqueles que estudam em classe hospitalar e os que necessitam de atendimento pedagógico domiciliar. Para atender a esses alunos, a formação do professor deve:

[...] incluir conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º).

d) Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", no § 2º do Art. 26-A que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, exigindo, portanto, que na formação do professor sejam incluídos conteúdos que proporcionem condições para atendimento à determinação legal, tal como consta no § 1º do mesmo artigo:

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, Art. 26-A, § 1º).

e) Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, determina em seu Art. 22 que o ensino formal, em todos os níveis, deverá inserir conteúdos direcionados ao respeito e valorização do idoso, a fim de eliminar o preconceito e promover estudos sobre o tema.

f) Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória na formação de professores.

g) Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em seu

Art. 17, ao orientar os fundamentos para a formação de profissionais que atendam às diretrizes para a EJA, diz que sua formação deve possibilitar a investigação dos problemas relacionados a esta modalidade de educação, a fim de oferecer soluções, assim como ter conhecimento de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos da EJA.

h) Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, devendo a formação de professores incorporar “os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação” (Art. 5º, § 3º).

i) Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, tem entre seus objetivos: “promover a **formação** e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais” (Art. 4º, inciso V) [grifo meu].

Para a análise da formação do Pedagogo, na perspectiva da educação inclusiva, é necessário, além do conhecimento das legislações que estabelecem suas diretrizes e currículo mínimo, que exista uma instituição formadora que tenha seu projeto pedagógico pautado em princípios como igualdade, liberdade e justiça e comprometida com as demandas sociais. Isto porque, a formação de um profissional não pode se pautar apenas nas práticas pedagógicas que o currículo oficial oferece, é importante ser observada, também, a realidade pedagógica (ROCHA, 2003) da instituição formadora.

No entanto, para realizar a análise de uma instituição formadora, é necessário conhecer, além da legislação afim, um pouco da história que permeia a construção da Diretriz para a formação do Pedagogo, Licenciatura, regulada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.

2.3 O QUE O PEDAGOGO PRECISA SABER PARA ATUAR EM UMA ESCOLA INCLUSIVA?

O Curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado pela primeira vez em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, sendo definido como lugar de formação de

“técnicos em educação”, apesar dos primeiros estudos para a sua estruturação terem como proposta que nos Cursos de Pedagogia se realizassem os estudos da forma de ensinar.

O Decreto-Lei de 1939 estabeleceu o “esquema 3+1”, criando a figura do Pedagogo Bacharel, formado nos três primeiros anos, para os que estudassem os conteúdos específicos da área, e a figura do Pedagogo Licenciado, que estudava por mais um ano Didática e Práticas de Ensino, podendo então lecionar para os Cursos Normais e ministrar disciplinas no primeiro ciclo do ensino secundário como: Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais.

A Lei 4.024 de 1961 e a regulamentação do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 252/1962, manteve o “esquema 3+1”, sendo que em 1961 foi estabelecido que o bacharel deveria cursar cinco disciplinas, obrigatórias em âmbito nacional para todos os Cursos de Pedagogia e mais duas estabelecidas pela instituição formadora. Em 1962 também ocorreu a definição do currículo de licenciatura do Curso de Pedagogia por meio do parecer CFE 292, que estabelecia as disciplinas Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (estágio supervisionado).

A Resolução CFE nº 2/1969 definiu que a graduação em Pedagogia daria o título de Licenciado aos pedagogos e esses poderiam tanto ministrar aulas nos cursos normais, quanto exercer as atividades como especialistas em orientação, administração, supervisão e inspeção. Importante também ressaltar que naquela época, devido à expansão do ensino no país e da necessidade de professores no ensino primário, muitos pedagogos atuaram neste segmento sob o argumento de que quem pode mais pode o menos, isto é, se o pedagogo forma o professor primário, também tem condição de atuar como tal.

Assim, o Curso de Pedagogia foi sendo definido como um espaço de formação daquele que, além de atuar em vários níveis de ensino, trata também do cumprimento das legislações específicas da Instituição Escolar e das relações entre pais, alunos, professores, comunidade, direção, entre outras.

A preocupação com a questão da inclusão nos Cursos de Pedagogia só apareceu em termos legais a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, ao trazer em seu texto temas como:

educação infantil; educação de jovens e adultos; educação profissional; educação superior; educação especial; educação das relações étnico-raciais; e educação dos povos indígenas indicando, dessa forma, como seria tratada a formação dos professores e pedagogos.

Esses temas tratados na LDB de 1996 foram contemplados na Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que estabelece em seu Art. 5º, inciso X, que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a:

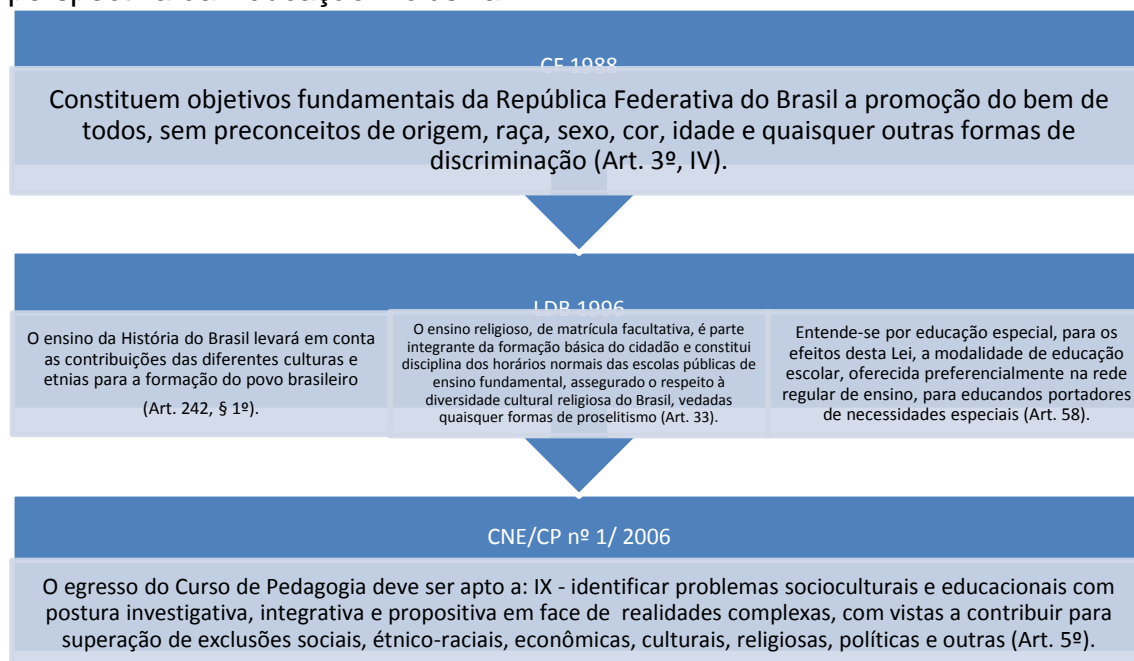
[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

A legislação brasileira, após a promulgação da CF de 1988 e da necessidade de cumprir a agenda internacional quanto a ações que efetivassem os direitos humanos no país, passou a traçar diversas normas neste sentido.

Entre as prescrições legais encontram-se as direcionadas à formação dos profissionais da educação, dentre as quais, a formação do pedagogo.

Tomando como referência a CF de 1988, a LDB de 1996 e a DCNCP de 2006, é possível identificar que a hierarquia das normas traz as CNE/CP Nº 1/2006 orientações para operacionalização da Carta Magna quanto aos aspectos voltados para a formação do Pedagogo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Figura1. Hierarquia de normas voltadas para a formação do Pedagogo na perspectiva da Educação Inclusiva.



Um projeto pedagógico que atenda a esta proposta deve considerar sua

Função social de construir as bases de uma nova sociedade pela emancipação da razão humana [...] na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento [...] contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais (SANTIAGO, 2001, p. 142).

Gadotti (1994)¹⁵ lembra que um projeto pedagógico tem sempre que levar em consideração a história da escola, seu currículo, seus métodos, a comunidade interna e externa e como esses elementos se apresentam na realidade escolar para, a partir desse conhecimento, definir a orientação política da instituição, que dará rumo ao projeto pedagógico.

Construir um projeto pedagógico pautado na perspectiva da educação inclusiva, que visa à relação, como forma de atender à diversidade das demandas sociais, tem que deixar para trás a concepção de que a escola é responsabilidade somente do Estado, a comunidade escolar e seu entorno necessitam assumir sua gestão e traçar seu projeto conforme suas demandas.

¹⁵Texto baseado no debate ocorrido durante a realização da **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

Assim, é necessário que a comunidade esteja disposta a “romper com o presente e promessas para o futuro” (GADOTTI, 1994, p.4), sair do lugar conhecido para arriscar-se por outros caminhos, tendo apenas a promessa de que o projeto é possível de ser executado e compete apenas à comunidade se comprometer em executá-lo, acompanhá-lo, ajustá-lo, a fim de que se atinja a meta proposta.

Loureiro (2001), ao apresentar suas contribuições e orientações para a construção do projeto pedagógico, traz alguns pontos que detalham como o comprometimento da comunidade escolar ocorre para o êxito do projeto.

A autora destaca primeiramente que um projeto pedagógico não é traçado de forma definitiva; ele precisa ser ajustado sempre que a escola sentir necessidade, seja em virtude de já ter alcançado algumas das metas propostas, seja pelo aparecimento de novos desafios.

Reforça, em vários momentos do seu texto, a importância da comunidade compreender que um projeto é parte do dia a dia da escola, de respeita as necessidades do cotidiano, e aproveitar a realidade posta como elemento para a construção de valores e formação intelectual. Um projeto construído dessa forma poderá promover um aprendizado integrado e assumir as disciplinas como instrumentos que interagem para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

O êxito de um projeto pedagógico envolve, além desses pontos, questões referentes à:

1º Uma comunicação eficiente. Um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido.

2º Adesão voluntária e consciente ao projeto. Todos precisam estar envolvidos. A co-responsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto;

3º Bom suporte institucional e financeiro, que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos - principalmente dos dirigentes - e recursos financeiros claramente definidos.

4º Controle, acompanhamento e avaliação do projeto. Um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos.

5º Uma atmosfera, um ambiente favorável. Não é desprezível um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, um certa mística (ou ideologia) que cimenta a todos os que se envolvem no “design” de um projeto;

6º Credibilidade. As idéias podem ser boas, mas, se os que as defendem não tem prestígio, comprovada competência e legitimidade só pode obstaculizar o projeto.

7º Um bom referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto (GADOTTI, 1994, p. 4)¹⁶.

Considerar todos esses elementos poderá contribuir para que seja construído um projeto pedagógico inclusivo; só assim, a formação do Pedagogo terá a possibilidade de ser voltada para uma *praxis* inclusiva, promovendo ao acadêmico a oportunidade de vivenciar no seu cotidiano uma política que atenda às diferenças, que promova o indivíduo em suas especificidades, que se construa na interação entre semelhanças e diferenças.

As discussões em torno do objeto de referência para essa *práxis*, que orientam a forma como será estruturada a formação para o trabalho pedagógico, seja ele docente ou não, apontam para duas perspectivas quanto ao objeto do ato reflexivo. Uma está direcionada para a prática, o fazer pedagógico, que tem Schön como principal referência e outra cuja base está na discussão crítica do ato social¹⁷, que tem sua orientação teórica em Zeichner (Libâneo, 2010b).

Libâneo (2010b) distingue o posicionamento dos dois autores: Schön, posição pragmática e Zeichner, pragmático-reconstrutivista:

Donald Schön é um dos autores que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática ou o ensino como atividade prática dentro do pragmatismo de Dewey. A reflexão é um processo ligado intrinsecamente à experiência, de modo que o conhecimento prático é um processo ligado intrinsecamente à experiência, de modo que o conhecimento prático é um processo de reflexão na ação, isto é, dentro de uma situação problemática concreta. Zeichner situa-se na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social é um, portanto o ensino como atividade crítica [...] Nesta perspectiva, o ensino crítico tem uma orientação eminentemente ética, portanto intencional, que precisa ser refletida na prática docente, de modo que compreenda não apenas as características do processo de ensino-

¹⁶ Este texto nasceu de um debate num painel, durante a realização da **Conferência Nacional de Educação para Todos** (setembro de 1994), em Brasília.

¹⁷ Toda *práxis* social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a *práxis* é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (freqüentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. Marx delineia corretamente essa condição, dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo "sob pena de se arruinares". Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que freqüentemente atuem contra sua própria convicção (LUKÁCS, s/d).

aprendizagem, mas as do contexto social em que ele acontece. (LIBÂNEO, 2010b, p. 66).

Gadotti (2010) destaca a importância do professor se conscientizar de que a escola é um espaço político-pedagógico e que esse espaço sozinho não promove a mudança da sociedade, mas que sem a escola a sociedade não muda e, nesse sentido, o professor tem papel relevante, por ser ele quem, pela escolha do material, oferece subsídios para o tratamento do conteúdo a ser desenvolvido, seja dentro ou fora da sala de aula, o que pode trazer discussões que evidenciem as contradições existentes no contexto social.

[...] por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer. O progresso não é o massacre das teorias e das práticas precedentes, mas o resultado de um esforço comum (GADOTTI, 2010. p. 77).

No entanto, as discussões quanto à formação de Pedagogos na perspectiva da educação inclusiva não trilha pelo caminho da comunhão das discussões de cunho social e práticas. Ao contrário, a tendência pedagógica que perpassa a Resolução CNE/CP nº 01/2006 segue a proposta de uma formação com base reflexiva, onde a prática sustenta o ato pedagógico.

É possível identificar essa tendência, na estrutura estabelecida para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, relacionando a Resolução CNE/CP nº 01/2006, Art. 6º, a partir da análise do “Quadro Referência do Curso de Pedagogia quanto a Reflexibilidade” (Apêndice 01), que tem por referencial teórico as características apontadas por Libâneo (2010b), quanto ao professor crítico e o professor reflexivo.

Uma formação reflexiva, fundamentada na epistemologia da prática, é compreendida das seguintes formas de apropriação do conhecimento: o conhecimento na ação, que se caracteriza por um hábito expresso no ato pedagógico, isto é, conhecimento tácito, que está implícito na ação e não a precede, faz parte da rotina da ação pedagógica; a reflexão na ação, quando são construídas novas soluções, para novas situações, num processo reflexivo no ato pedagógico, que gera um conhecimento prático. No entanto, muitas vezes, essas novas soluções não atendem às necessidades da prática, provocando outro movimento, reflexão sobre a reflexão na ação, que parte para a investigação do problema com base em teorias, na busca de uma

contextualização, gerando “o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (PIMENTA e GHEDIN, 2010).

A formação crítico reflexiva parte do pressuposto que o ato pedagógico não pode ocorrer de forma alienada ao ato social; ele ocorre na *práxis* e, para tanto, os profissionais envolvidos no processo educativo compreendem a dimensão social como base para o processo formativo. Nesse sentido, a formação do profissional que atua na educação numa proposta crítica reflexiva ocorrer no sentido de promover um movimento de análise, a fim de desvelar a realidade que envolve o ato pedagógico, gerando uma síntese que, ao ser exposta sob a forma crítica, tenta compreender a realidade, refletindo-se no ato pedagógico, como um ato social pois, segundo Marx, é na *práxis* que

Os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais, O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX; ENGLES *apud* GADOTTI, 2010).

Libâneo (2010b) aponta as características de ambos os tipos de professores que, se tomadas como referencial para a análise do Art.6º, da Resolução CNE/CP nº 01/2006, confirma a tendência reflexiva da formação do Pedagogo, revelando as características ausentes para a formação do pedagogo crítico: agente numa realidade social construída; preocupação com a apreensão das contradições; atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório, características que compreendem o ato pedagógico como ato social.

Quanto às características apontadas pelo autor pertencentes ao professor reflexivo todas são encontradas na Resolução CNE/CP nº 01/2006: Fazer e pensar, relação entre teoria e prática; agente numa realidade pronta e acabada; atuação dentro da realidade instrumental; apreensão prática do real; reflexividade cognitiva e mimética.

Diante desse quadro, cabe à instituição formadora empregar

metodologias que compreendam em examinar, planejar, executar e avaliar seu processo de ensino aprendizagem, visando à formação do Pedagogo que atenda à política de educação inclusiva.

Sacristán (2010, p. 17) diz que “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”.

Isso posto, remete-se à realidade política, econômica e social em que a escola está inserida, no sentido de se reconhecer que as decisões tomadas no âmbito do Estado não atingem apenas a organização política e administrativa, repercute, também, na ação direta da instituição de ensino, na formação de um tipo de cidadão para atender à hegemonia cultural de um tipo de Estado.

As decisões curriculares (oriundas do Estado, dos professores e de outros intervenientes) discutir-se-ão como problemas ideológicos e não como questões unicamente educativas (PACHECO, 2005, p. 67).

Donald Schön, ao desenvolver uma pesquisa relatada por Pimenta (2010), voltada para o currículo dos cursos de formação de profissionais, concluiu que para o profissional conseguir responder às diversas situações que aparecem no seu cotidiano profissional, para as quais muitas vezes não lhe foram ensinadas soluções durante sua formação, o currículo não pode ser pautado num molde normativo, desenvolvido em uma sequência: primeiro, a ciência; segundo, a aplicação; e terceiro, o estágio.

A ideia é de que para atender às necessidades do profissional em seu dia a dia a sua formação necessita ser baseada na prática profissional, durante todo o período de formação, proporcionando a construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização (SCHÖN *apud* PIMENTA, 2010).

Zabala (2010), fundamentado por Coll (1986), apresenta esse mesmo pensamento ao tratar da formação do professor. Caracteriza que ela seja desenvolvida para o pensamento prático e que, fundamentada na capacidade reflexiva, considerando que toda intervenção pedagógica traz em seu âmago um posicionamento, o qual está acima de uma formação estratégica, que se pauta na aplicação de fórmulas passadas pelas gerações

ou pelo modismo, reproduzindo uma ideologia. Para tanto, é necessário que o professor esteja preparado para interpretar o que acontece em sala de aula.

O autor considera que os resultados do processo educativo dependem da interação e da inter-relação entre os seguintes momentos que compõem o ensino: a metodologia empregada, os aspectos materiais envolvidos, o estilo do professor, as relações sociais, os conteúdos culturais, entre outros.

No que diz respeito ao estilo do professor, Contreras (2002), ao tratar das dificuldades do professor que atuar numa perspectiva inclusiva, aponta o professor reflexivo como aquele que teria melhores condições de lidar

[...] com aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas (2002, p. 105).

A instituição formadora e o contexto da sala de aula são espaços onde tudo o que se faz causa um efeito no educando. A formação de um profissional ocorre por meio de objetivos e finalidades explícitos ou não em seus planos, e essa conscientização de que tudo o que é feito no processo educativo está encharcado de ideologia, é o que pode levar à reflexão da sociedade que se tem e se quer e o papel da escola e seus interlocutores nesse contexto (ROCHA, 2003).

Nesse sentido, o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a “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” (Resolução CNE/CP nº 1/2006, Art. 5º, X), devendo, para tanto, segundo o caput do Art. 3º dessa Resolução, trabalhar com um repertório de informações e habilidades.

A determinação de que o estudante de Pedagogia trabalhará com informações e habilidades, compostas por conhecimentos teóricos e práticos, fundamentadas nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização,

democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, revela a base do trabalho do Pedagogo.

Segundo Houaiss “informações” significa: “espécie de investigação a que se procede para se verificar um fato” (1993, p. 466). Os mesmos autores apresentam para “habilidades” o significado “destreza” (1993, p. 430). Essas palavras, presentes na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trata das Diretrizes para a formação do Pedagogo, traduzem o repertório necessário para que o professor consiga detectar as variáveis que atuam no processo educativo e suas inter-relações (ZABALA, 2010).

Esses conceitos comungam, também, com a proposta da formação do professor reflexivo, que busca formar “profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2010, p. 21).

A análise da Resolução CNE/CP nº 01/2006 indica que esta acompanha as orientações e discussões mundiais a respeito da formação do professor para uma educação inclusiva. Contudo, o Art. 6º deixa livre a base teórica de como essa formação irá ocorrer, ao dizer que a estrutura do curso de Pedagogia deverá respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

Diante dessa autonomia pedagógica, a instituição formadora pode desenvolver as Diretrizes da Resolução CNE/CP nº 01/2006, fundamentadas no referencial teórico que mais lhe convier, desde que atendam ao disposto no Art. 5º da Resolução, que determina, em seus dezesseis incisos, a atuação do Pedagogo para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, assim como nas áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos. No entanto, a imprecisão dos conceitos que orientam as políticas para uma escola inclusiva gera práticas distantes e equivocadas dos princípios inclusivos apresentados nos documentos emitidos pelas conferências mundiais (CARVALHO, 2010; SASSAKI, 2003).

Dessa forma, a associação entre teoria e prática, sustentada por

fundamentos científicos e sociais, aliadas à experiência, são de fundamental importância para a viabilização de um espaço escolar institucional que atenda à pluralidade da sociedade, a fim de que sejam respeitadas as diferenças e seja possível a promoção da igualdade de acesso e permanência para todas as pessoas na escola.

As Diretrizes estabelecem o desenvolvimento articulado do Curso de Pedagogia quanto aos conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos relacionados aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, de forma dialógica entre as diversas visões de mundo.

A formação do Pedagogo deverá ser promovida:

[...] por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Resolução CNE nº 1/2006 Art. 2º, § 2º).

A Resolução determina, ainda, que a formação do Pedagogo deve promover a educação para a cidadania e a estrutura do curso será constituída de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular (Resolução CNE nº 1/2006 Art. 6º).

Mesmo que as determinações legais para o Curso de Pedagogia estejam direcionadas para a formação do Pedagogo na perspectiva da educação inclusiva, essa para ser executada depende, por parte da instituição formadora, que se promova no processo o despertar para a

necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade em que irão viver. E isto significa situar-se ideologicamente (ZABALA, 2010, p. 29).

Conforme Zabala (2010), para que o professor compreenda a influência das experiências que envolvem o processo educativo, para que possa intervir de forma afirmativa diante da realidade social e histórica, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos seus alunos, a sua formação necessita levar em conta outra reflexão: a de que as intervenções pedagógicas não são isentas de uma análise sociológica, e essas são expressas por meio de um posicionamento, indicando uma ideologia que costuma não ser consciente.

Formar o Pedagogo não está relacionado apenas ao que está apresentado nos planos de curso, pois um posicionamento não é estabelecido apenas com base no *corpus* formal do conhecimento escolar; ao contrário, na maioria das vezes ele está fundamentado no currículo oculto, aquele que não aparece de forma explícita nos planos. Isso porque,

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites da legitimidade. [...] Pelo próprio fato de serem tácitas, de se fundamentarem não no topo, mas na base de nossa mente, aumenta sua potência como aspectos da hegemonia (APPLE, 1979, p. 132).

A formação escolar, em geral, tem priorizado um currículo pautado em disciplinas tradicionais, a fim de desenvolver capacidades cognitivas nos educandos. Esse tipo de currículo não reflete sobre as influências que recebe da realidade em que estão situadas e, portanto, não mais atende às necessidades diárias das pessoas, seja nas relações pessoais, nas profissionais, e até mesmo nas acadêmicas.

Na atualidade, discute-se a formação integral, para a atuação autônoma e inserção social. Porém, para interferir nessa realidade, as instituições formadoras precisam compreender o que isso significa e o tipo de relações interpessoais que conjuga autonomia e inserção social.

Para Zabala (2010), essa capacidade do indivíduo depende das experiências que tem oportunidade de vivenciar, e as instituições escolares podem oferecer um grande número de experiências, aproximando o estudante de relações e vínculos que irão contribuir para a definição das concepções que tem de si e das outras pessoas.

Esse currículo que está oculto precisa, portanto, se tornar manifesto, o que conduz a uma nova forma de classificação, que atenda a naturezas

variadas como: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, entre outros. Para tanto, Zabala (2010) utiliza a classificação de Coll, que agrupa os conteúdos classificando-os por conceituais, procedimentais ou atitudinais. “Esta classificação corresponde respectivamente às perguntas ‘o que se deve saber?’, ‘o que se deve saber fazer?’ e ‘como se deve ser?’” (ZABALA, 2010, p. 30).

A formação do Pedagogo, para que atenda o indivíduo e o social de forma equilibrada entre os diferentes tipos de conteúdo e as atividades propostas, não pode ser orientada por uma concepção tradicional, positivista, pois nela é valorizado apenas um tipo de conteúdo, os conceituais, medidos de forma cartesiana, sem levar em consideração a historicidade da construção daquela aprendizagem pelo indivíduo (CONTRERAS, 2002).

Para Zabala (2010), nesse contexto, a formação de Pedagogos na perspectiva da educação inclusiva, tão importante quanto saber (conceitual) é igualmente importante saber fazer (procedimental) e saber como se deve ser (atitudinal).

Na perspectiva da educação para a formação de um profissional que atenda às necessidades da escola inclusiva, a concepção construtivista apresenta uma série de princípios que são fundamentais para estabelecer referenciais e critérios visando à intervenção pedagógica para a formação do Pedagogo nesse sentido.

Essa concepção, que fundamenta a proposta de Prática Educativa apresentada por Zabala (2010)¹⁸, se apresenta como a mais adequada em virtude de considerar a estrutura cognitiva como uma rede de “esquemas de conhecimento”, cuja natureza depende de seu “nível de desenvolvimento”, isto é, de todas as experiências que o aluno pôde construir, utilizando conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, num processo em que lhe foi dada a oportunidade de comparar, analisar, rever seus conceitos, e de

¹⁸O autor informa em sua obra que a concepção construtivista adotada tem por referencial os estudos de Coll (1986); Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabala (1993); Mauri, Solé, Carmen e Sabala (1990).

construir novos esquemas de conhecimento a cerca dos conteúdos que a escola lhe oferece, tornando a aprendizagem significativa.

Como se tem repetido continuamente, a aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau – do grau em que estão presentes as condições que mencionamos. Assim, pois, a conclusão é evidente: *o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação* (idem, p. 38) [grifos do autor].

E necessário, portanto, que a formação do Pedagogo para uma escola inclusiva seja um caleidoscópio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que interagem harmonicamente, possibilitando a construção de uma ação pedagógica inclusiva, o que implica conhecer cada uma dessas tipologias essenciais para a construção de um projeto pedagógico coerente para a promoção de interações cognitivas nesta perspectiva.

Os conteúdos conceituais abrangem conteúdos factuais ou que envolvem conceitos e princípios. Em se tratando de conteúdos factuais, esses se caracterizam por ter um caráter arbitrário, que pode exigir do aluno uma reprodução literal (datas, nomes), ou a lembrança de fatos (argumento, descrição) que não exige uma reprodução literal para ser assertiva. Seu aprendizado decorre em geral da repetição oral ou escrita, que pode ter como processo facilitador, técnicas de associação por meio de esquemas ou representações. Quanto aos conceitos, esses “objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato [...] descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (ZABALA, 2010, p. 42). Diferentemente dos conteúdos factuais, os que envolvem conceitos e princípios pressupõem, para o aprendizado, que seus conteúdos sejam compreendidos, a fim de serem utilizados “para a interpretação ou o conhecimento de situações ou para a construção de outras idéias” (idem, p. 43).

Os conteúdos procedimentais (ZABALA, 2010) incluem regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias e procedimentos. Enfim, são ações ou conjunto de ações que são aprendidas por meio de modelos especializados, cujas características podem situá-las em três parâmetros: mais ou menos motores ou cognitivos; pelo número de ações

necessárias para a sua realização; e pela sequência que apresenta. A aprendizagem de um procedimento implica:

- realização de ações (só se aprende fazendo);
- exercitação múltipla (repetir quantas vezes for necessário);
- reflexão sobre a própria atividade (para poder melhorar); e
- aplicação em contextos diferenciados (utilizar em situações incomuns).

Os conteúdos atitudinais compreendem valores, atitudes e normas (ZABALA, 2010). Ao adquirir um valor (solidariedade, respeito aos outros, responsabilidade, liberdade etc), é possível se emitir um juízo, tomar uma posição, em virtude do valor apreendido sobre determinado princípio ou idéia ética. Dependendo do tipo de valores que a pessoa adquiriu ela terá determinada atitude, que muitas vezes é resultante de experiências afetivas, aprendidas por modelos, apresentados por pessoas ou grupos com que tenha vínculo. As normas obrigam a todos de um determinado grupo social seguir determinadas regras e padrões, de acordo com os valores compactuados pela coletividade.

Considerar os conteúdos, os procedimentos e as atitudes de forma equilibrada, poderá possibilitar ao egresso do Curso de Pedagogia:

[...] em cada momento, as ações, que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos. O objetivo não pode ser a busca da 'fórmula magistral', mas da melhora da prática (idem, p. 51).

Pensar em conteúdo como uma relação de conhecimentos a serem expostos em uma matéria ou disciplina, não corresponde à realidade que o aluno vivencia na escola. O conteúdo está inserido em todos os movimentos que a instituição direta ou indiretamente traz no seu cotidiano.

Zabala (2010) alerta que o projeto pedagógico, ao estabelecer as sequências de atividades de ensino/sequências didáticas, o papel dos professores e dos alunos, organização social da aula, utilização dos espaços e tempos, maneira de organizar os conteúdos, materiais curriculares, o papel da avaliação, também transmite, aos alunos, conteúdos. Além disso, o conteúdo precisa ser compreendido "como tudo quanto se tem que aprender para

alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 2010, p. 30).

A classificação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, parte da análise das diferenças tipológicas de cada conteúdo. Dessa forma, é preciso observar, segundo ZABALA (2010) que:

- Todo conteúdo está associado a conjuntos de outra natureza. Ao se trabalhar os conteúdos factuais da soma, trabalha-se também os conceituais relativos à união e número e os atitudinais referentes a valor e sentido.

- Para se utilizar completamente um conteúdo é necessário trabalhá-lo ao mesmo tempo com os diferentes conteúdos a ele relacionados.

- A forma como se aprende os conteúdos são diferentes, conforme sua natureza. A maneira de se aprender os códigos e símbolos da soma (conteúdo factual), é diferente da forma como se aprende união e número (conteúdos conceituais), como também é diferente o modo como se aprende a fazer cálculo mental e algoritmo (conteúdo procedimental), assim como é diferente o modo como se entender o valor e o sentido da soma (conteúdo atitudinal).

Com base nos estudos de Zabala (2010), segue o quadro de análise de conteúdos, partindo das características apresentadas pelo autor.

Quadro 1: Grade para análise tipológica dos conteúdos

GRADE PARA ANÁLISE TIPOLOGICA DOS CONTEÚDOS		TIPOLOGIA			
		CONCEITUAIS		PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
		FACTUAIS	CONCEITOS/PRINCÍPIOS		
CARACTERÍSTICAS	CONHECIMENTO DE	FATOS; ACONTECIMENTOS; SITUAÇÕES; DADOS; FENÔMENOS CONCRETOS E SINGULARES	CONCEITOS: CONJUNTO DE FATOS, OBJETOS OU SÍMBOLOS QUE TÊM CARACTERÍSTICAS COMUNS. PRINCÍPIOS: MUDANÇAS QUE SE PRODUZEM NUM FATO, OBJETO OU SITUAÇÃO EM RELAÇÃO A OUTROS FATOS, OBJETOS OU SITUAÇÕES. COSTUMAM DESCREVER RELAÇÕES DE CAUSA-EFEITO OU DE CORRELAÇÃO.	REGRAS, TÉCNICAS, MÉTODOS, AÇÕES ORDENADAS QUE ENVOLVEM: DESTREZA, HABILIDADE, ESTRATÉGIAS, PROCEDIMENTOS.	VALORES, ATITUDES E NORMAS
	CONTEÚDO	DATAS; MEDIDAS; LOCALIZAÇÃO; NOMES; CÓDIGOS; AXIOMAS; FATOS HISTÓRICOS;	CONCEITUAIS: MAMÍFERO; DENSIDADE, IMPRESSIONISMO, FUNÇÃO, SUJEITO. PRINCÍPIOS: LEIS OU REGRAS COMO A DE ARQUIMEDES; AS NORMAS E REGRAS DE UMA CORRENTE LITERÁRIA; CONEXÕES ENTRE OS AXIOMAS MATEMÁTICOS.	LER, DESENHAR, CALCULAR, OBSERVAR, CLASSIFICAR, TRADUZIR, RECORTAR, SALTAR, INFERIR, ESPETAR ETC.	VALORES: A SOLIDAREIDADE, O RESPEITO AOS OUTROS, A REONSABILIDADE, A LIBERDADE ETC. ATITUDES: COOPERAR COM O GRUPO, AJUDAR OS COLEGAS, RESPEITAR O MEIO AMBIENTE ETC. NORMAS: PADRÕES OU REGRAS DE COMPORTAMENTO.
	SINGULARIDADE	DESCRITIVO; CONCRETO	EXIGE ENTENDER O SIGNIFICADO	AÇÃO OU CONJUNTO DE AÇÕES	É COMPOSTO POR COMPONENTES COGNITIVOS, AFETIVOS, CONDUTUAIS
	RESULTADO DA APRENDIZAGEM	RESPOSTA EXATA, PRECISA, REPRODUÇÃO	INTERPRETAÇÃO, COMPREENSÃO OU EXPOSIÇÃO DE UM FENÔMENO OU SITUAÇÃO	REALIZAÇÃO DE AÇÕES OU CONJUNTO DE AÇÕES RELACIONADAS A UM PROCEDIMENTO OU ESTRATÉGIA	VARIÁVEL, CARACTERIZADO EM GRAUS: 1º SIMPLES ACEITAÇÃO; 2º CONFORMIDADE; 3º INTERIORIZAÇÃO E ACEITAÇÃO DAS REGRAS DA COLETIVIDADE
	COMO SE APRENDE	MEMORIZAÇÃO POR REPETIÇÃO	ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO PESSOAL DO CONCEITO POR ATIVIDADES QUE FAVOREÇAM A SUA COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO EM SITUAÇÕES OU NOVAS IDÉIAS.	A PARTIR DE MODELOS ESPECIALIZADOS	ELABORAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA TOMADA DE POSIÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do referencial teórico.

Para a análise do Projeto Pedagógico do IFPA, como para qualquer outra análise no que diz respeito à tipologia dos conteúdos, é importante observar que “a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (ZABALA, 2010, p. 17).

Para identificar os elementos indicadores de uma proposta de formação inicial do Pedagogo na perspectiva da educação inclusiva, atendendo à pluralidade da sociedade atual, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é importante observar não só o Projeto Pedagógico como um todo mas, também, as demais normas que regem a instituição formadora, *locus* da pesquisa, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e outras normatizações internas que influem na *práxis* do Projeto Pedagógico de Curso, pois esse não é construído e muito menos executado de forma alienada à instituição que a promove.

A partir da compreensão dessa realidade é possível buscar responder, na próxima seção, a segunda questão desta pesquisa: Que proposta curricular o IFPA construiu para o Curso de Licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva?

3. O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFPA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA.

A educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende. A relação entre educação e sociedade não é simétrica. O sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade da transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto, podendo, então, ocorrer um salto qualitativo.

(GADOTTI, 2010, p.74)

3.1 QUAIS AS BASES PARA A FORMAÇÃO? Considerações acerca do *locus* da pesquisa.

A Lei nº 11892/2008 criou, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá, o IFPA, atualmente formado por doze campi, entre os quais está o *locus* desta pesquisa, o Campus Belém.

O Campus Belém iniciou suas atividades em 1909, no governo de Nilo Peçanha, quando foi criada uma instituição que promovia a profissionalização para as crianças pobres, a Escola de Aprendizizes e Artífices, passando para o conceito de Escola Técnica e, posteriormente, a Centro de Educação Tecnológica, o CEFET/PA.

O atendimento às demandas da sociedade sempre foi o foco das atividades do Campus Belém, e em todos os campi que compõem o IFPA, direcionando a missão da instituição segundo as orientações das políticas públicas.

Em 2000, quando o IFPA iniciou a implantação de cursos superiores voltados para a formação de professores, em decorrência do Decreto no 2.406/1997, como resposta a uma política pública que visa atender à demanda regional quanto à formação acadêmica de professores leigos, passou a ofertar cursos de Licenciatura com o propósito de contribuir com a elevação do nível de qualidade da educação escolar na Região Norte.

O Curso de Pedagogia-Licenciatura será ministrado efetivamente com mudança na prática de formação, na metodologia, na definição de conteúdos, na organização curricular e na própria preocupação com a formação dos formadores, prevendo a educação inicial quanto à continuidade. Busca-se a formação de um profissional que, além de valorizar os bens culturais e o conhecimento, faça uso das informações de maneira crítica e produza novas leituras de mundo no exercício de sua autonomia na busca cotidiana da práxis educativa (IFPA, 2009).

A proposta do Curso de Pedagogia reflete a missão do IFPA, expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013, o qual indica sua proposta de contribuição para o desenvolvimento da região em que está localizada, e a preocupação de valorizar a diversidade e integrar os saberes, em todos os níveis e modalidades de ensino, o que atende às determinações da CF/1988, da LDB/1996 e da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008).

Promover a educação profissional e tecnológica **em todos os níveis e modalidades** por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, **valorizando a diversidade e a integração dos saberes** (IFPA, 2009) [grifo meu].

Corroborando com as legislações e políticas promovidas pelo Estado, o IFPA destaca no PDI seu papel no atendimento às políticas públicas de educação e inclusão, quando firma o compromisso com a responsabilidade social, a valorização da diversidade e a inclusão social por meio da educação, mobilizando o corpo docente e, sobretudo, o discente, para que ele seja um agente transformador na comunidade com base no conhecimento adquirido (IFPA, 2009).

O PDI do IFPA destaca três políticas de inclusão desenvolvidas na instituição: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB); e a Ação Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP).

O PROEJA visa contribuir para o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, para que possam ser inseridas na sociedade, proporcionando formação profissional com escolarização para jovens e adultos. No IFPA, esse programa envolve, além do ensino profissional, cursos e

Especialização para a formação de professores, a fim de que se especializem para atuarem nesta modalidade.

O NEAB tem como objetivo implementar ações que atendam à Lei Federal 10.639, de 09/01/2003, a qual obriga o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e africana para o enfrentamento das desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro. Entre as ações desenvolvidas promove o curso de especialização “Educação para questões Étnico-raciais”.

A Ação TEC NEP busca, junto à comunidade interna e externa, a inserção de pessoas com deficiência na educação profissional. Para tanto, o Programa criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que tem como objetivo principal promover na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. O NAPNE articula os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades e material didático-pedagógico específico a ser utilizado.

A Política de Ensino do IFPA objetiva, entre suas propostas, “Incrementar o acesso, permanência e inclusão social; [...] flexibilidade curricular”, e aponta como diretriz:

[...] Contextualizar o ensino ofertado à realidade econômica, social e cultural do Estado; [...] Criar condições favoráveis ao ensino e acompanhamento do educando de forma a garantir sua permanência no IFPA; Diversificar a forma de ingresso no IFPA de acordo com as demandas específicas [...] (IFPA, 1999)

O processo de inclusão, conforme orientam as prescrições oficiais, precisa fundamentar-se não só nos planos e leis que o norteiam, mas também, nas experiências que os estudantes possam ter, ao se depararem, na convivência junto à gestão da instituição escolar, como são promovidas as ações inclusivas pois, por mais que sejam discutidas teoricamente, elas só são realmente apreendidas quando analisadas mediante uma prática-reflexiva (FERNANDES, 2006; ZABALA, 2010).

Para desenvolver estas características a instituição formadora necessita promover simultaneamente dois planos: um que atenda aos textos

oficiais e outro resultante da realidade pedagógica, o que é confirmado por Chervel *apud* Rocha:

[...] as finalidades de ensino não estão forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades reais (2003, p. 54).

Nesse sentido, o IFPA, ao promover institucionalmente experiências inclusivas por meio dos programas e projetos que desenvolve, contribui para a formação nos dois planos, pois a formação de um profissional inclusivo não ocorre somente entre as quatro paredes da sala de aula e nas experiências propiciadas pelo estágio curricular. As considerações de Gadotti (1994), Fernandes (2006) e Zabala (2010), orientam e apontam para a importância do espaço escolar estar imbuído de uma perspectiva inclusiva, a fim de que todos os envolvidos em seu contexto tenham referenciais nessa perspectiva.

A necessidade de uma formação que atenda e respeite os diferentes grupos que compõem a sociedade, exige que a formação do Pedagogo seja desenvolvida dentro de uma lógica que relacione todas as diferenças que existem na escola.

A política educacional ao estabelecer princípios para o exercício da docência na atualidade, a fim de que o egresso do curso de Pedagogia tenha sucesso em suas práticas pedagógicas, não se restringe a orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos.

É importante o Pedagogo estar comprometido com o sucesso da aprendizagem do estudante. Assim sendo, durante a sua formação acadêmica, terá que adquirir conhecimentos que o fundamentem no sentido de compreender como lidar com a diversidade do corpo discente, o que implica inclusive em estar apto a utilizar metodologias, estratégias e material de apoio adequado para atender a essa diversidade, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem.

Para tanto, a proposta curricular do curso do IFPA ocorre em uma carga horária de 3.220h, juntamente com 400h de estágio desenvolvido durante todo o curso, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental,

a formação de docentes no Ensino Médio e organizações escolares e não escolares nas quais o Pedagogo atua na gestão.

Além do disposto no seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o IFPA desenvolveu uma proposta de articulação das bases teóricas com a prática pedagógica e o estágio, denominada “Projeto Vivência na Prática Educativa” (Projeto Vivência).

O Projeto Vivência visa atender à Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual determina às instituições de ensino superior que devem preparar os egressos para que reconheçam e respeitem os educandos em suas especificidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas, assim como favorecer oportunidades para que o futuro professor esteja apto para o trato quanto à diversidade, seja por aspectos de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras, relacionando a teoria com a prática.

Neste contexto é que se desenvolveu a análise da proposta curricular que o IFPA construiu para o curso de licenciatura, no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005, diz que o projeto pedagógico delineado pela instituição que promove o curso de Pedagogia deverá, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, aprofundar questões presentes na formação de todos os educadores, tais como: educação a distância; educação de pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; transtorno global do desenvolvimento; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação dos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular.

Considerando que o currículo reflete as lutas entre os movimentos sociais e o pensamento hegemônico, a escola, apesar de ser um aparelho do Estado que reproduz essa hegemonia, tem a condição de discutir os paradigmas, a fim de quebrá-los, por ter na comunidade escolar pessoas das mais diversas classes e grupos sociais.

A crise paradigmática que vive a sociedade atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela **globalização da economia e das comunicações**, pelo **pluralismo político**, pela **emergência do poder local**. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A **multiculturalidade** é a marca mais significativa do nosso tempo (GADOTTI, 1994. p.1) [grifos do autor].

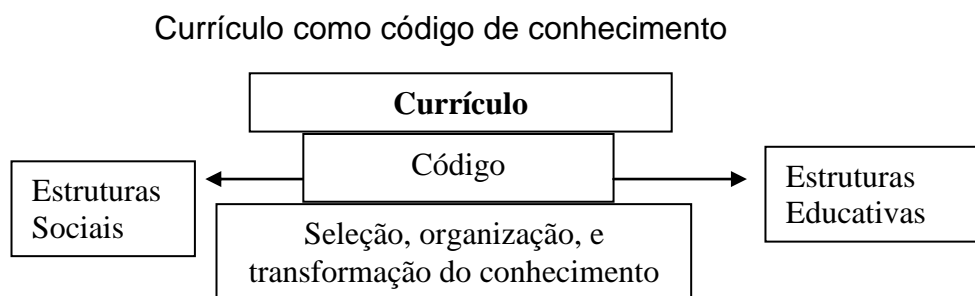
Os estudos de Pacheco também apontam o currículo nessa direção multicultural, como uma “construção cultural / social / ideológica, a educação pode ser vista como um conjunto de escolhas culturais, conscientes ou inconscientes” (2005, p. 76), que correspondem às necessidades de um determinado tempo histórico.

Assim sendo, o currículo não pode ser analisado sem observar o tempo histórico e as construções sociais, cujas intenções e práticas curriculares se relacionam. O currículo representa um código cultural, social e ideológico conforme o nível político-administrativo, de gestão e de realização, conforme o significado social e político que nele é impresso.

Dito de outro modo: currículo é um código de conhecimento que constitui um elo de ligação entre as estruturas sociais, no sentido geral dos propósitos educativos, e as estruturas educativas, no terreno da realização dos projectos curriculares (PACHECO, 2005, p. 77).

O autor sintetiza sua definição de currículo por meio da seguinte figura:

Figura 2



Fonte: Pacheco, 2005, p. 77.

Deve-se observar, também, as diferenças ligadas às desigualdades econômicas e sociais ao se elaborar um currículo que atenda a todos. Segundo estudos de Sacristán (2000), essa elaboração não é realizada de forma inocente e neutra, apesar de todo um discurso político direcionado ao respeito à diversidade, ao se estabelecer um currículo comum obrigatório implica em uma homogeneização cultural, em torno de uma cultura definida, representante do pensamento hegemônico que se sobrepõe às necessidades dos diversos grupos que compõem a sociedade.

Zabala (2010) afirma que o currículo, para formar um profissional que tenha condição de refletir sobre as questões sociais e históricas que perpassam pelo ato pedagógico, precisa estar pautado na proposta da formação integral, relacionando autonomia e inserção social.

A formação do Pedagogo, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sua formação integral e com isso possibilitar a reflexão dos conceitos e valores impostos pelo pensamento hegemônico, necessita ter um currículo que aponte para uma proposta pedagógica que envolva conteúdos dos tipos: conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

Segundo Zabala:

A tipologia dos conteúdos pode nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, num ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada, por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais (2010, p. 32).

O tipo de formação que a instituição oferece é definida não só pelo que está escrito em seu planejamento, mas pela lógica que perpassa o ato pedagógico; é ela que determina os tipos de conteúdos priorizados na formação. Os estudos de Macedo (2005) indicam que essa lógica pode ser definida tendo por base a referência do semelhante ou do diferente.

O ato pedagógico que tem como referência o semelhante estará pautado em uma lógica classificadora, excluindo o diferente; dessa forma, são priorizados na formação os conteúdos conceituais. Essa formação é replicada pelos futuros professores como a principal função da escola, onde o resultado final, a nota, é mais importante que o processo de aprendizado.

A lógica das semelhanças é uma das bases do pensamento capitalista, neoliberal, o qual segrega o que é diferente e que não corresponde aos interesses do capital, por exigir um atendimento diversificado, o que implica em custos para a adaptação de materiais e formação especializada.

A lógica da relação, segundo Macedo (2005), tem sua base direcionada para uma atitude inclusiva, construída a partir da forma como o indivíduo se relaciona com as diferenças.

Mészáros (2008) aponta que uma das funções da educação nas escolas é produzir o consenso e uma escola que atenda a toda a sociedade deveria romper com a lógica neoliberal, que está enraizada em seus limites institucionais e legais, promovendo uma prática educativa que atinja a todos os homens.

Para atender às necessidades de uma prática educativa voltada para a diversidade, a formação dos professores deve estar pautada num currículo que atenda a essa diversidade, pois “o primeiro destinatário do currículo é o professorado, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural” (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Nesse sentido, ao criar o seu Projeto Pedagógico de Curso é importante a instituição formadora ter a consciência do seu papel na formação do futuro professorado para atuar em uma escola inclusiva, não se restringindo à transmissão de informações, mas estar imbuída em explorar o currículo a fim de formar profissionais que tenham as bases para promover uma educação extensível a todos.

O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (Veiga, 2003, p. 271).

A formação de um profissional para atuar em uma escola na perspectiva da educação inclusiva não se resume a um projeto pedagógico formulado atendendo às diretrizes oficiais e discussões que a sociedade consegue inserir no projeto; essa formação não é garantia de mudança de comportamentos e práticas, pois para tal devem repercutir na transformação

das pessoas e na construção de novas relações. Relações essas que, conforme Macedo (2005), implicarão em formar um professor capaz de ensinar e aprender pela lógica da inclusão.

Para tanto, a matriz curricular do curso de Pedagogia deve promover as competências¹⁹ apontadas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, do Curso de Pedagogia, Licenciatura, a fim de que o egresso esteja apto ao término de sua formação: para promover a educação cuidando dos aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, tendo por base valores que orientam uma sociedade democrática; intervir em seu ambiente de trabalho a partir da compreensão da realidade educacional brasileira fundamentado não só em conhecimentos teóricos como, também, na análise do contexto; contribuir de forma pró-ativa e junto à coletividade para a melhoria da realidade e do convívio escolar; participar da construção do projeto pedagógico da escola; promover a constituição de identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, respeitando seu desenvolvimento, suas características culturais, econômicas e de aprendizagem; compreender a dimensão sócio-política da profissão docente; mobilizar competências a fim de favorecer o domínio de linguagens de comunicação e informação; gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares; promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com base em recursos didáticos e metodológicos adequados as suas particularidades.

Para promover a formação a fim de que os egressos desenvolvam essas competências, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA está formatado atendendo à duração dos estudos estabelecida nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

¹⁹ As competências que o egresso do Curso de Pedagogia deve apresentar estão discriminadas na Resolução nº 01/2006, Art. 5º, em dezesseis incisos.

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Resolução nº01/2006, Art. 7º).

O desenvolvimento das condições para o acadêmico de Pedagogia se tornar apto para atuar em uma escola inclusiva, disposto nos Artigos 6º e 8º da Resolução nº 01/2006, está apresentado na organização curricular do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA ao indicar que:

oferecerá o núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas a formação do licenciado em Pedagogia, compreenderá além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas do trabalho pedagógico, as de monitoria, estágio curricular, as de pesquisa, as de participação em eventos e publicações acadêmicos (IFPA, 2009)

O IFPA, a fim de atender às diretrizes estabelecidas no Art. 8º, que tratam do estágio e da prática docente apresentada no Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia, traz a proposta de realização do Estágio Supervisionado dentro de seis disciplinas que se desenvolvem no curso e que se articulam sob a forma do Projeto “Vivências na Prática Educativa”. O Projeto Vivência²⁰ tem como proposta pedagógica orientar o acadêmico do Curso de Pedagogia nas experiências durante o período de estágio, conforme estabelecem as prescrições oficiais, de forma a conduzir sua formação possibilitando a vinculação entre teoria e prática, para uma escola inclusiva.

A disciplina Vivência na Prática educativa constitui-se em um componente curricular obrigatório dos Cursos de Formação de Professores e Licenciaturas do CEFET/PA, cujo desenvolvimento deverá ocorrer de forma articulada e integrada às demais disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, promovendo a articulação entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, de acordo com as Diretrizes preconizadas no Art.13 da Resolução CNE/CP 1/2002. (CEFET/PA, 2007, p. 5)

Para tanto, o Projeto Vivência é constituído das seguintes atividades:

- Observação de campo em diversas instâncias da estrutura educacional e organizações educativas da sociedade (escolas, empresas, sindicatos, Secretarias de educação, ONGs), no sentido de levantar informações necessárias à compreensão do contexto educacional em que se insere o trabalho do educador.
- Encontros sistemáticos de apoio e reflexão sobre as Vivências na prática educativa.
- Atividades Complementares: de Ensino e/ou de Pesquisa e/ou de Extensão.

²⁰ Expressão que passo a utilizar ao me referir ao Projeto “Vivência na Prática Educativa”.

- Estágio Curricular obrigatório, onde o aluno vivenciará experiências na prática de ensino.
- Aula de desempenho didático (idem, p.8).

Em 2007, quando foi criado, o Projeto Vivência tinha por proposta atender à Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior e Cursos de Licenciatura de Graduação Plena:

a formação do educador deverá estabelecer uma estreita vinculação entre teoria e prática, não podendo esta “ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Art. 12 § 1º), devendo “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”(§ 2º - Art.12).

Para isso, faz-se necessário uma estrutura curricular que possibilite ao futuro professor uma diversidade de experiências pedagógicas onde o mesmo possa vivenciar a relação teoria e prática numa perspectiva concreta, buscando na realidade os elementos significativos para a organização do trabalho pedagógico (CEFET/PA, 2007,p. 5).

Dessa forma, o projeto foi disposto conforme os seguintes eixos temáticos:

- Eixo Temático I - Gestão da Educação e Projetos Educacionais - é o início do processo de investigação sobre a prática educativa, buscando compreender a educação em sua estrutura formal, no âmbito dos sistemas de ensino (Federal, Estadual, Municipal e Particular).

- Eixo Temático II: Prática Pedagógica no contexto da Educação Fundamental e da Lei 10.639 - o foco de atuação no semestre é o ensino fundamental, a partir da 5ª série ou do II ciclo do ensino fundamental, com um olhar aprofundado nas Relações Étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/2003.

- Eixo Temático III: Vivência na Prática educativa com Ênfase na Educação Especial - objetiva investigar a organização do trabalho pedagógico no âmbito da disciplina específica, que vai do contexto da sala de aula à participação primeira de gestão docente, com um olhar voltado para a educação especial nas unidades especializadas.

- Eixo Temático IV: Prática Pedagógica no Ensino Médio no contexto da EJA/PROEJA - a modalidade de EJA no ensino regular e no ensino

profissional, cuja base das atividades deverá ser o próprio CEFET/PA e/ou outras instituições.

- Eixo Temático V: Prática Docente no Contexto do Ensino Fundamental e da Educação Indígena - onde o aluno deverá ser encaminhado para uma turma fixa para exercer a docência nas turmas de Ensino Fundamental Regular e, no contexto da educação indígena, assumirá o planejamento, a sistematização e organização do trabalho pedagógico.

- Eixo Temático VI: Prática Docente no Contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional – o aluno deverá ser encaminhado para uma turma fixa para exercer a docência nas turmas de Ensino Médio Regular e da educação profissional (Integrado/Concomitante) e assumirá o planejamento, a sistematização e organização do Trabalho Pedagógico.

Em 2009, o projeto foi transformado em disciplinas, de 80h que, dentro da grade curricular do Curso de Pedagogia, passaram a ter a seguinte configuração:

Módulo 1: Vivência na Prática Educativa I (Observação e Docência na Educação Infantil)

Módulo 2: Vivência na Prática Educativa II (Observação e Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental).

Módulo 3: Vivência na Prática Educativa III (Observação do Ensino Médio Regular e Profissionalizante).

Módulo 4: Vivência na Prática Educativa IV (Gestão e Coordenação de Projetos Educacionais)

Módulo 5: Vivência na Prática Educativa V (Exercício Profissional de Organizações Escolares e Não Escolares)

Outra atividade desenvolvida sob a forma de disciplina são os Seminários Temáticos das Práticas Educativas em Exercício Profissional de Organizações Escolares e não Escolares, inseridos em uma disciplina de 60h, em que o aluno “realizará ações de caracterização, análise e acompanhamento de processos de gestão educativa em instituições de educação básica ou em um espaço educacional não-formal” (IFPA, 2009, p. 62). Os alunos apresentam um diagnóstico do processo educativo vivenciado nos diferentes espaços educacionais investigados, expressando suas considerações e reflexões acerca da realidade vivenciada.

A inserção do estágio curricular dentro de uma disciplina que percorre todo o curso possibilita a discussão e reflexão das práticas encontradas no ambiente de estágio, subsidiadas pelos referenciais teóricos disponibilizados aos acadêmicos. Nesse sentido, o currículo ganha vida dentro da instituição formadora, contribuindo para mudança de paradigmas, por meio de estímulos educativos.

Por isso dissemos que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 89).

Conforme disposto no Projeto Vivência, sua intenção é fortalecer a formação dos futuros educadores na prática docente, orientando-os a adquirir conhecimentos específicos e pedagógicos, em uma discussão prático-reflexiva, favorecendo a capacidade criativa e transformadora, a fim de formar um profissional com ampla visão da educação e suas problemáticas, capaz de refletir criticamente sobre os problemas concretos da prática profissional, buscando soluções inovadoras e significativas para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, intenções estas, diretamente relacionadas à prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

A análise da disciplina Vivência, presente no desenho curricular de 2009, indica, no entanto, que com a mudança da proposta expressa no projeto de 2007 para a inserção no currículo em 2009, essa deixou de proporcionar estágio curricular na EJA, diretriz que consta na Resolução nº 1/2006, Art. 8º, inciso IV, alínea “d”.

A falta do estágio curricular em EJA, além de não responder às Diretrizes para a Formação de Pedagogos, também deixa de atender à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 17 que, ao orientar a formação de profissionais para o trabalho nesta modalidade de ensino, consigam investigar os problemas e propor intervenções.

Para esse tipo de formação é imprescindível que o professor adquirira “aguda *consciência* da realidade e sólida *fundamentação teórica*” (PIMENTA, 2010, p.58), o que pressupõe uma *práxis* direcionada a essa

realidade, com fundamentação que o permita interpretá-la e conhecer técnicas que o auxiliem na intervenção.

Assim sendo, a análise do PPC do IFPA, no que diz respeito ao cumprimento das Diretrizes quanto ao estágio, revela a ausência da discussão da realidade da EJA pelos acadêmicos por meio do estágio que, juntamente com o referencial teórico e as técnicas, são de fundamental importância para que os futuros Pedagogos possam atuar nessa modalidade.

Na sequência deste trabalho será realizada a análise da fundamentação teórica, expressa nas ementas e na bibliografia da estrutura curricular que o IFPA construiu para o Curso de Pedagogia, licenciatura.

3.3- DO PRESCRITO AO INCORPORADO: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO INCLUSIVO NO IFPA.

O Projeto Pedagógico de um curso que visa formar profissionais inclusivos, precisa se preocupar em transformar as pessoas permitindo a construção de novas relações. Isso não exclui a importância de uma matriz curricular que atenda à legislação vigente, que estabelece o perfil do profissional a ser formado, o que no caso do curso de Pedagogia deve respeitar à Resolução nº 1/2006 e outras legislações que tratam da formação do docente, conforme foi descrito na seção 2 deste trabalho: “A Educação na Perspectiva da Inclusão”.

Em respeito às Diretrizes apontadas na Resolução nº 01/2006, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA, atende à carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em: 2.800 horas relativas às atividades formativas; 300 horas direcionadas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Para executar as orientações das Diretrizes para o curso de Pedagogia, essas horas estão distribuídas na organização curricular do Projeto Pedagógico do IFPA em três núcleos: o núcleo de estudos básicos; o núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos; e o núcleo de estudos integradores, conforme estabelece a Resolução nº 1/2006, Art. 6ª.

O Projeto aponta para cada um desses núcleos suas competências:

- Núcleos Básicos e Específicos: dizem respeito às disciplinas obrigatórias, que definem a base comum de formação do Pedagogo.

- Núcleo Eletivo: tem como objetivo possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, atendendo às diferentes realidades regionais e às perspectivas profissionais do egresso.

- Núcleo de Estudos Integradores: que compreende a participação em seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria, atividades práticas nas diferentes áreas da educação e atividades de comunicação e expressão cultural.

É importante ressaltar que, apesar do Projeto indicar que existe um núcleo eletivo, as disciplinas que poderiam compô-lo não são indicadas. No entanto, observa-se que na matriz curricular encontram-se disciplinas que poderiam ser consideradas eletivas, tais como: Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita (60h); Tecnologias de Informática Aplicadas à Educação (60h); e Educação e Problemas Regionais (40h).

O Núcleo de Estudos Integradores, da mesma forma, não apresenta indicação das disciplinas que o compõem, contudo, as ementas das disciplinas “Seminários Temáticos da Prática Educativa”, que apresentam a carga horária total de 300 horas, e abordam temas referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio Regular e Profissionalizante, à Gestão e Coordenação de Projetos Escolares, e das Práticas Educativas em de Organizações Escolares e não escolares, podem pertencer a esse núcleo.

A proposta do Projeto também visa propiciar, ao mesmo tempo, amplitude e consolidação de conteúdos relativos à formação do licenciado em Pedagogia, compreendendo além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas do trabalho pedagógico, de monitoria, estágio curricular, de pesquisa, de participação em eventos e publicações, conforme estabelece o Art. 7º da Resolução 01/2006.

Em atenção ao que diz o Art. 6º e o Art. 8º da mesma Resolução, é possível sintetizar as intenções do IFPA tendo em vista a formação do egresso de Pedagogia no seguinte parágrafo:

Reconhecer e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira e de outras nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, sexo, etnia ou outras características individuais (IFPA, 2009, p. 18).

A Organização Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA (IFPA, 2009), se propõe, dessa forma, a abordar fundamentalmente a compreensão dos processos de formação humana, a produção e divulgação de conhecimentos na área de educação, levando o Licenciado em Pedagogia a assumir o compromisso social frente às políticas da Educação Inclusiva, suas implicações organizacionais e pedagógicas, para democratização da Educação Básica, o que implica em desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.

Nesse sentido, além da Resolução 01/2006, que orienta a formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva, é possível identificar no PPC do IFPA que existem referências a outras normas nas ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular:

Introdução à Língua Brasileira de Sinais: responde ao Decreto n^o 5.626/2005 que insere a LIBRAS, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior.

Educação para as Relações Étnico-Raciais: referente à Lei n^o 10.639/2003 que diz respeito à obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em todo o currículo escolar, devendo, portanto, os Pedagogos estarem aptos a ministrá-la.

A disciplina "Educação para a Diversidade" apresenta os seguintes componentes: "Educação do Campo, Indígena e Diversidade Étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais" (IFPA, 2009, p.64). Esses componentes atendem às seguintes normas: Resolução n^o 3/1999, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Lei n^o 10.741/2003, que determina a inserção de conteúdos que valorizem o idoso, visando à eliminação do preconceito; além de atender às

referências para uma política nacional de educação do campo, disposta no Decreto nº 7.352/2010.

A disciplina Coordenação em Ambientes Não Escolares, traz em seus componentes “Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida”, referente à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que trata dos estudantes em classe hospitalar e do atendimento pedagógico domiciliar.

A disciplina Políticas Educacionais atende à Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, possibilitando a discussão das peculiaridades dessa modalidade; Lei 7853/1989 que trata do apoio às pessoas com deficiência, qualificando os egressos para o atendimento a esse aluno; assim como à Resolução nº 3/1999, voltada para a formação de professores das escolas indígenas.

Considerando o levantamento das legislações que orientam a formação do docente na perspectiva da educação inclusiva, o Projeto do IFPA ainda não contempla o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Apesar da legislação ter sua data de promulgação em 2011, a proposta de educação e formação profissional de jovens e adultos em unidades prisionais já estava estabelecido no Plano Nacional de Educação 2001-2010, no item que trata dos “Objetivos e Metas”, o que implica na formação e capacitação de profissionais para atender à meta determinada no Plano:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional (BRASIL, 2001, Item 5.3, 17).

Para o atendimento das prescrições legais para a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, destaca que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a conduzir sua prática educativa considerando as questões referentes às exclusões étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, e outras; e ter atitudes de respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de escolhas sexuais, religiosas, necessidades especiais, entre outras.

Nesse sentido o PPC do IFPA deveria orientar a formação de pedagogos, para atuar com crianças e adolescentes, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, idoso, jovens e adultos, de forma a refletir sobre as atitudes do docente no ato pedagógico tendo em vista uma educação na perspectiva da inclusão. No entanto, foi possível identificar poucas ementas no PPC do IFPA com essa perspectiva.

Foram encontrados uma maior quantidade de conteúdos atitudinais nas disciplinas: Educação para as Relações Étnico-Raciais e Antropologia Educacional. E apenas um conteúdo atitudinal nas disciplinas: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências; Psicogênese da Língua Oral e Escrita; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática.

Observa-se, portanto, que as ementas das disciplinas atendem, de forma frágil, às prescrições oficiais, não sendo, também, encontradas evidências quanto a estudos direcionados ao preparo do egresso para lidar com as questões religiosas, e o desenvolvimento de atividades pedagógicas para pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

É importante destacar que o perfil do profissional que a legislação orienta não se expressa apenas por meio dos conteúdos que ela aponta para a matriz, curricular. A maneira como são tratadas as questões sociais e culturais que permeiam as Diretrizes Curriculares indicam as bases filosóficas da formação que se propõe, reflexo do contexto político, social e econômico, em que está inserido o sistema educacional.

Uma Diretriz Curricular ao estabelecer os rumos para a proposta pedagógica da instituição, diante do seu trabalho de ensinar, determina também o perfil do profissional a ser formado quanto à relação deste com o seu trabalho, diante do contexto político, econômico e social, em que está inserido. Essa orientação filosófica que permeia a formação do egresso pode conduzi-lo para que tenha o perfil do especialista técnico; do profissional reflexivo; ou do intelectual crítico (CONTRERAS, 2002).

Os estudos de Contreras (2002) descrevem esses perfis, e as limitações que cada tipo de profissional apresenta ao atuar em uma escola que

busca desenvolver uma proposta pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

- A formação com tendência para o modelo da racionalidade técnica, cuja prática profissional está fundamentada no conhecimento teórico e técnico, sem se preocupar com o debate político, econômico e social que perpassa pelo ato pedagógico, colocará, para atuar nas escolas, profissionais que se preocupam basicamente com a transmissão do conteúdo. Nessa perspectiva, outros fatores que possam interferir no processo de aprendizagem do estudante não são considerados pelo Pedagogo, sendo o resultado da aprendizagem responsabilidade do aluno, implicando a esse buscar os meios necessários para se adaptar aos métodos e técnicas utilizados.

- O profissional reflexivo limita suas reflexões à sua prática. As dificuldades encontradas estão, para ele, relacionadas aos alunos, colegas de profissão, à administração escolar, resultando em um círculo vicioso que não atinge a discussão das estruturas do ensino, o que vai muito além do espaço escolar. A sensação de insatisfação e o isolamento faz parte desse perfil profissional, pois sem a consciência de que o resultado do seu trabalho está relacionado a questões estruturais, não consegue tornar sua práxis instrumento de transformação. Busca, por esforço próprio, adaptar as metodologias e técnicas para atender a todos os que estão em sua sala de aula, mas fica preso aos limites da escola, pois não tem consciência das condições sociais, institucionais e históricas que permeiam a *práxis* educativa.

- O ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de igualdade e justiça, faz parte do perfil do professor intelectual crítico, que busca na auto-reflexão identificar as distorções ideológicas que permeiam o ato pedagógico, o que leva à conscientização para uma ação transformadora e emancipadora a fim de promover mudanças nas condições sociais e institucionais de ensino.

Os estudos desenvolvidos para esta pesquisa, em conjunto com o Grupo Includere, para o Projeto Cartografia, apontam que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, Resolução 01/2006, orientam as instituições formadoras a desenvolverem uma proposta que forme profissionais reflexivos, que se preocupem em desenvolver ações, reflitam

sobre elas e as reformulem, sem, contudo, formar um profissional autônomo, que faz a auto-reflexão quanto às condições institucionais e sociais do ensino a fim de superar as distorções ideológicas, característica que, segundo Contreras (2002), diz respeito ao perfil do professor intelectual crítico.

Os componentes curriculares do Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia do IFPA e a legislação vigente para a formação de Pedagogos aptos para atuarem em uma escola inclusiva expressam um perfil, como todo projeto pedagógico, que orienta a matriz curricular.

A análise geral da proposta curricular, no que diz respeito às tipologias de conteúdo empregadas, a fim de indicar a tendência da formação do Pedagogo no IFPA para atuar em uma escola inclusiva, observado que o indicativo da tipologia do conteúdo corresponde ao seu diferencial, haja vista que um conteúdo muitas vezes não se enquadra em apenas uma tipologia²¹, indicou a abordagem pedagógica pretendida pelo IFPA, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Grade síntese da análise tipológica dos conteúdos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA.

MÓDULO ²²	Conteúdos Conceituais		Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais
	Factuais	Conceitos/princípios		
1	35	21	18	9
2	47	20	1	0
3	43	11	3	2
4	29	24	3	0
5	25	13	8	2
6	01	06	1	0
Total	180	95	34	13

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, IFPA, 2009 e no referencial teórico.

A constatação da predominância de um tipo de conteúdo indica uma restrição na formação do Pedagogo quanto a sua capacidade reflexiva, o que poderá interferir diretamente na dinâmica da sua autonomia profissional,

²¹ Um exemplo disso está nos conteúdos que visam a comparação de pontos de vista. Esses são compostos de conhecimentos que envolvem os tipos conceituais, procedimentais e atitudinais, representando o último a culminância do aprendizado.

²² Os elementos da grade: MÓDULO 1, 2, 3, 4, 5, 6; seguem a divisão apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFPA.

limitando-o no que diz respeito a sua evolução quanto aos conteúdos atitudinais (ZABALA, 2010).

Os conteúdos conceituais do tipo factuais, predominantes na matriz curricular do Curso de Pedagogia do IFPA, dizem respeito ao conhecimento de fatos, acontecimentos, dados, fenômenos concretos, cujos conteúdos envolvem datas, medidas, nomes, fatos históricos, entre outros, exigem do estudante uma resposta exata e reprodutiva, pois o processo de aprendizagem se limita à memorização.

Assim sendo, a escritura das ementas aponta a tendência da formação do egresso pelo modelo da racionalidade técnica, onde “acima de tudo é preciso ‘saber’, que se necessita um pouco ‘saber fazer’ e que não é muito necessário ‘ser’; quer dizer, muitos conteúdos conceituais, alguns conteúdos procedimentais e poucos conteúdos atitudinais” (ZABALA, 2010, p. 31).

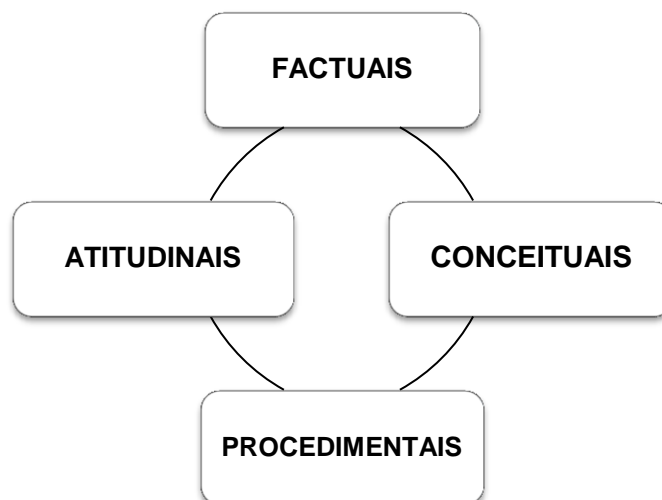
Uma proposta curricular que indique a predominância exacerbada de conteúdos conceituais, nos quais os conhecimentos factuais se inserem, sem possibilitar a reflexão e a interpretação desses fenômenos no contexto social, acaba por engessar o pensamento do acadêmico.

A possibilidade do acadêmico poder percorrer seu processo formativo apreendendo conteúdos dos diversos tipos, que possibilitem além do conhecimento de fatos, a compreensão de como eles se relacionam, de como aplicá-los e a relação desses com o contexto social, institucional e histórico, no que diz respeito aos valores, atitudes e normas, implicam na sua reflexão de mundo e repercutirá no seu preparo para atuação em escolas inclusivas.

A interrelação dos tipos de conteúdos pode ser representada por um ciclo não direcional, pois cada tipo de conteúdo tem sua importância no processo formativo (ZABALA, 2010).

Figura 3

Ciclo não Direcional dos Tipos de Conteúdos para a Formação

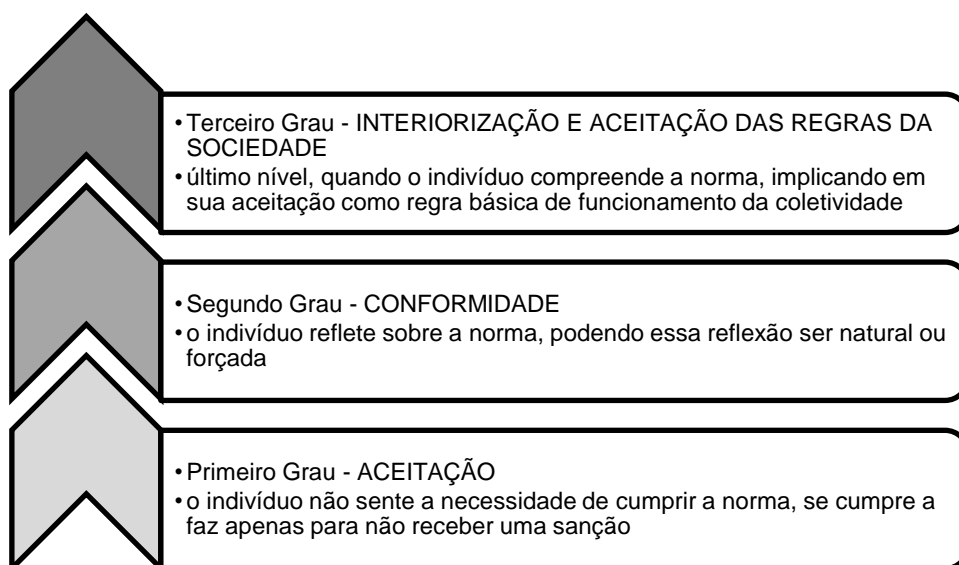


Fonte: Figura elaborada pela autora com base na referência de Zabala (2010).

As ementas do PPC do IFPA foram analisadas segundo a proposta da análise tipológica dos conteúdos de Zabala (2010), e indicaram maior quantidade de conteúdos do tipo conceitual, que abordam conceitos e princípios referentes a fatos que têm características comuns, assim como princípios referentes a mudanças que se produzem num fato. Esse tipo de conteúdo exige que o estudante entenda o significado para que, a partir do entendimento, consiga interpretar e compreender os fenômenos.

Os conteúdos atitudinais, que tratam de conhecimentos referentes a valores, atitudes e normas, aparecem em segundo lugar. Esses conteúdos são apreendidos a partir da elaboração de critérios para tomada de posição, sendo apreendidos em graus: aceitação; conformidade; interiorização e aceitação das regras da sociedade.

Figura 4: Graus da Tipologia de Conteúdo Atitudinal



Fonte: Quadro elaborado pela autora conforme referencial teórico (ZABALA, 2010)

A análise tipológica indica, portanto, que os conteúdos do IFPA para o Curso de Pedagogia, direcionados especificamente à inclusão, têm uma maior preocupação para que o acadêmico de Pedagogia conheça os fenômenos que envolvem a questão inclusiva, proporcionando oportunidades para que o aluno avance quanto aos graus de aprendizagem atitudinal.

Importante ressaltar que esta análise corresponde apenas a 22% das disciplinas do curso, haja vista que apenas essas traziam, em suas ementas, explicitamente conteúdos voltados para a discussão da inclusão.

Essa constatação confirma a restrição na formação do Pedagogo quanto a sua capacidade reflexiva, conforme apontada na análise total da matriz curricular, o que irá interferir diretamente na sua práxis educativa.

A análise, portanto, revela que os objetivos apresentados pelo IFPA para a formação do Pedagogo, apesar de declararem a importância dos conhecimentos que enfatizam os princípios da ética democrática, o diálogo e a solidariedade, não existe em sua estrutura curricular ênfase nesses conteúdos, a fim de que orientem o aprendizado para que o estudante possa vir a compreender o contexto e as relações sociais, institucionais e históricas em que esta desenvolve o ato pedagógico, o que interfere diretamente na formação para a autonomia profissional e na sua reflexão sobre os aspectos da educação na perspectiva da inclusão.

Dessa forma, apesar da análise tipológica atender à formação de competências específicas, no sentido de desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, fica claro que esse aspecto formativo é pontual, atingindo apenas algumas disciplinas, não permeando toda a formação do estudante de Pedagogia.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica e documental realizada para esta pesquisa proporcionou a fundamentação para a análise da proposta curricular que o IFPA construiu para o curso de licenciatura, no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

O referencial teórico indicou que o processo educativo em uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva implica em defender valores para o bem comum, por meio da análise e da crítica social. Para tanto, é necessário desenvolver uma ação política transformadora do indivíduo e da sociedade, sendo essencial a escola ter no seu corpo docente e técnico profissionais críticos, conscientes das distorções no contexto social, nas instituições e na história, que impregnam o ato pedagógico.

Os estudos desenvolvidos juntamente com o Grupo de Pesquisa INCLUDERE indicaram que a formação para o Pedagogo e para o Professor deveria ocorrer na perspectiva do intelectual crítico, a fim de que o profissional tivesse autonomia para identificar o reflexo do contexto político, social e econômico em que está inserido o sistema educacional e que perpassam por todo ato pedagógico, contrária à tendência formadora apresentada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que orienta a formação do Pedagogo na tendência reflexiva.

A pesquisa também revelou que uma distorção comum no ato pedagógico envolve a relação do eu com o outro, pois para haver uma educação na perspectiva da inclusão, é essencial que deixemos de classificar pelas semelhanças, excluindo o diferente. É necessário que o indivíduo compreenda que para ocorrer a inclusão não se pode tratar a diferença como algo que pertence a um ou ao outro, mas sim, que a sociedade é formada pelo que somos: o eu e o outro no mesmo contexto social.

Assim sendo, o ato pedagógico, em especial aquele que se propõe à formação de Pedagogos, precisa ser desenvolvido com base em um Projeto Pedagógico que atendesse à realidade da escola atual, contribuindo para

superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras.

Essa pesquisa envolveu, também, a análise da Legislação Brasileira, o que levou a identificação de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 3º, inciso I, repete o princípio constitucional, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Essa observação trouxe a primeira questão norteadora da pesquisa: A partir da implantação da Lei nº 9394/96, que prescrições oficiais foram definidas para tornarem o Pedagogo apto para trabalhar em uma escola inclusiva?

O estudo das legislações que tratam da formação do Pedagogo para uma escola inclusiva aponta além da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que traz em seus artigos as diretrizes para que ocorra a formação do egresso, orientando os conteúdos que comporão as matrizes curriculares, assim como, a formação voltada para a tendência reflexiva, visando o ato pedagógico na perspectiva da ação-reflexão-ação, as seguintes normas:

- Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente: orienta como o contexto educacional deve tratar as crianças e adolescentes excluídos.

- Resolução nº 3/1999, que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas Indígenas: determina como deve ocorrer a formação para seus professores.

- Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: trata da formação de professores para atuar em classes comuns na perspectiva da Educação Inclusiva.

- Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

- Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso: determina a inclusão de conteúdos no ensino formal que contribuam para a valorização e respeito do idoso.

- Decreto n^o 5.626/2005, que dispõe sobre a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória na formação de professores.

- Resolução CNE/CEB n^o 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): traz fundamentos para a formação dos profissionais que atuam na EJA.

- Decreto n^o 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo: indica a perspectiva para a formação de professores para essa realidade.

- Decreto n^o 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional: determina a formação e capacitação de profissionais para o ensino.

O conjunto de normas e diretrizes que orientam a formação do Pedagogo pelas Instituições de Ensino Superior tem uma grande variedade de conteúdos com diversas questões de cunho social, político e econômico impregnado, que ao serem tratadas dentro do espaço de formação acaba também sofrendo a influência da realidade interna e do seu entorno.

Essa realidade por sua vez contribui para com a construção da proposta pedagógica da instituição exposta por meio dos seus projetos, programas e ações.

A instituição formadora necessita, portanto, dar conta de tratar de todos esses aspectos para a formação do Pedagogo, se preocupando não só em passar o conteúdo formal, mas contribuir para o desenvolvimento de um profissional apto para atuar em uma realidade escolar que se propõe a atuar em uma perspectiva inclusiva.

Com base nessa perspectiva é que foram desenvolvidas as análises visando responder a segunda pergunta desta pesquisa: Que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva?

Para melhor compreender a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do IFPA, foi necessário pesquisar outros

documentos, que indicassem a política institucional quanto à perspectiva inclusiva. O documento do IFPA escolhido foi o Plano de Desenvolvimento Institucional por apresentar as propostas de alguns programas de cunho inclusivo desenvolvidos na instituição: PROEJA, que trata da formação profissional de jovens e adultos. NEAB, que implementa ações que tratam da cultura afro-brasileira e o enfrentamento das desigualdades educacionais. A Ação TEC NEP, que busca inserção da pessoa com deficiência na Educação Profissional, mostrando que a instituição se preocupa em cumprir as políticas públicas direcionadas à inclusão estabelecidas pelo governo.

Essa pesquisa levou a outro projeto, criado em 2007, para orientar o estágio dos estudantes das Licenciaturas do IFPA, o projeto “Vivência na Prática Educativa”. O “Projeto Vivência” tinha a proposta de promover uma discussão crítica das questões de inclusão durante o período do estágio curricular, envolvendo pesquisas, seminários, visitas orientadas, momentos de discussão, desenvolvidos durante todo o período de formação.

O projeto era disposto em seis eixos temáticos: Gestão da Educação e Projetos Educacionais. Prática Pedagógica no contexto da Educação Fundamental e da Lei 10.639, que discutia as Relações Étnico-raciais. O Ensino Fundamental e a Educação Indígena. O Ensino Médio e da Educação Profissional.

O projeto, no entanto, não foi seguido em sua totalidade no PPC elaborado em 2009 para o Curso de Pedagogia. Passando a ser organizado em cinco disciplinas com o nome de “Vivência na Prática Educativa” abrangendo: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio Regular e Profissionalizante. Gestão e Coordenação de Projetos Educacionais. Exercício Profissional de Organizações Escolares e Não Escolares.

Neste formato, algumas discussões deixaram de ocorrer durante o período de estágio, tais como: EJA, PROEJA, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Étnico-Raciais. Esses conteúdos passaram a ser abordados em outras disciplinas, o que pode indicar a desvinculação da discussão entre teoria e prática.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho mostraram que para uma educação inclusiva é essencial que as pessoas compreendam a importância da

relação, onde o eu e o outro juntos é que poderão construir uma realidade inclusiva. Dessa forma, a indicação da dissociação da discussão teoria e prática que o PPC do IFPA apresenta para o curso de Pedagogia distancia a discussão da relação. Pois essa discussão necessita desses dois elementos, para a compreensão da educação na perspectiva inclusiva.

A pesquisa, também indicou que a Resolução CNE/CP nº 01/2006, orienta a formação do Pedagogo na tendência reflexiva, em que o processo formativo ocorre na dinâmica ação-reflexão-ação. Essa orientação da Diretriz, não fica clara na análise do PPC do IFPA, visto que as ementas segundo a análise tipológica apresentam a predominância de conteúdos do tipo factuais, que priorizam o aprendizado por meio do conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Essa predominância é característica de uma formação que tende para a racionalidade técnica.

Algumas disciplinas do PPC também apresentam conteúdos do tipo atitudinal, que tem por principal característica a discussão dos valores, atitudes e normas sociais, importantes para uma formação que visa tornar o pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva, pois irá possibilitar ao discente a elaboração de critérios para tomada de posição, essencial para uma ação pedagógica na perspectiva da inclusão.

A presença de conteúdos atitudinais, abordados por meio dos seus aspectos cognitivos, afetivos e conteúdo foi encontrado, em maior quantidade, nas seguintes disciplinas: Educação para as Relações Étnico-Raciais; Antropologia Educacional.

Outras disciplinas também apresentam algum conteúdo atitudinal, tais como: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências; Psicogênese da Língua Oral e Escrita; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática.

No que diz respeito ao cumprimento das normas legais, o PPC do IFPA indica a maioria dos conteúdos a serem abordados durante o curso de Pedagogia, com exceção ao Decreto nº 7.626/2011, que trata do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que apesar de ter sido instituído em 2011, desde 2001, no Plano Nacional da Educação de 2001,

já trazia orientações quanto à formação de profissionais para atuarem nesse contexto, o que poderia ter sido observado pela instituição na construção do seu Projeto.

A pesquisa, portanto, indica que a Instituição formadora apresenta na matriz curricular, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, uma frágil iniciativa visando à formação do pedagogo para atuar em uma educação na perspectiva da inclusão. Pois, apesar de descrever uma política inclusiva em sua proposta institucional, por exigência do Estado por meio das legislações, a análise das ementas conduz à conclusão de que a discussão da inclusão está iniciando na instituição, fomentada por pessoas ou grupos que lutam pela causa.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. (Et. All). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 819-842, out 2006.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará**. IFPA, 2009-2012.

_____. **Decreto no 2.406/1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm> Acesso em 23/02/2010.

_____. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 12/04/2011.

_____. **Decreto nº 7.626/2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm> Acesso em: 12/04/2011

_____. **Lei 4.024/1961** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> acesso em: 12/04/2010

_____. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 12/02/2011

_____. **Lei nº 10.741/2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm > acesso em 17/04/2011

_____. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 23/02/2010.

_____. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 14/04/2011

_____. **Projeto Vivência na Prática Educativa**. CEFET/PA. 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 12/04/2011

_____. **Resolução nº 3/1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas Indígenas

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 12/09/2009.

_____. **Decreto nº 5.626/2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 12/04/2010

_____. **Lei 10172 de 09/01/2000.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 06/05/2010.

_____. **Lei 9394 de 20/12/1996.** Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, PR, 1996.

_____. **Lei nº10.172, de 09/01/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em 18/04/2010.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 24/06/2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2009-2013.** Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>> Acesso em: 10/06/2011

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará.** IFPA, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em: 12/02/2011

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:< portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 05/06/2010.

_____. **Resolução CNE/CP nº 5/2006.** Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 22/06/2010

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 23/02/2010

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: SDH, 2010.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

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

FERNANDES, D. **Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas**. In: BARBOSA, R. L. L. Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

FONSECA, V. **Tendências futuras da Educação Inclusiva**. In: STOBÄUS, C.D. MOSQUERA, J. J. M. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa. V.6. Brasília: Líber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 05/03/2011

LEITE, Y. U. F. **Os cursos de pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental?** In: SOARES L. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexibilidade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010b.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, V. R. **Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: Contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto de sua escola**. 2ª Ed. Pará: Imprensa Oficial, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005

MAGALHÃES, A. M. STOER, S. **Inclusão Social e a Escola Reclamada**. IN. RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, L. P. **Os discursos gerados nas relações com as diferenças: Desafio atual para a formação em educação**. IN. SOARES, L [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAUÉS, O. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Abbagnano 2010

MAZZOTTA, J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**.

Revista Educação Especial e Inclusiva. N° 7 (maio 2003). Niterói: EDUFF, 2003. p.11- 18. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/identidade.htm>> acesso em: 15/01/2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OFFE, C. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**. Revista Educação e Sociedade, n. 35, abril/1990.

ONU. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14/04/2010

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> acesso em 23/07/2009

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez: 2005.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ROCHA, G. O. R. **A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares**. In GONÇALVES, L.A.O. (org) Currículo e Políticas Públicas. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. C. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, A. R. F. **Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma**. In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (Org.). Dimensões do Projeto político pedagógico: os novos desafios para a escola. Ed. 6ª. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SASSAZI, R. K. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. Rede SACI**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=12916>> Acesso em 10/08/2009.

SILVA, L. C. **As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.** In: SOARES L. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, C. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação.** *Revista Pró-posições*, v.12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-skliarc.pdf>> acesso em: 20/01/2010.

TEODORO, A. **Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança.** São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Mandato e legitimação nas políticas para a educação.** *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 223-234, jan./jul. 2005 Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> acesso 04/03/2011

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf> Acesso em: 23/02/2010

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** 1994. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/39394por.pdf> > Acesso em: 06/09/2009.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem..** Jomtien, 1990. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> > Acesso em: 15/ 09 2009.

_____. **Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos.** Dakar, 2000. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509_porb.pdf. Acesso em: 14/04/2010.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** *Caderno Cedes*, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 QUADRO REFERÊNCIA DA ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO A REFLEXIBILIDADE

Características do Professor	Síntese das Características conforme Libâneo (2010b)	Destaques da Resolução nº 01/2006, Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
Crítico Reflexivo	Fazer e pensar, a relação teoria e prática	I – [...] por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]
	Agente numa realidade social construída	Sem referência
	Preocupação com a apreensão das contradições	Sem referência
	Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação	Sem referência
	Apreensão teórico-prática do real	I - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
	Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório	Sem referência

Reflexivo	Fazer e pensar, relação entre teoria e prática	I – [...] por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]
	Agente numa realidade pronta e acabada	<p>I - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;</p> <p>I - i) 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;</p> <p>I - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;</p> <p>I - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;</p>
	Atuação dentro da realidade instrumental	<p>II - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;</p> <p>I - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;</p> <p>I - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;</p> <p>I - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;</p> <p>I - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;</p> <p>I - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de</p>

		desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
		II - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
		II - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
		III - a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
	Apreensão prática do real	I - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
		III - b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
Reflexividade cognitiva e mimética	I - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;	

ANEXOS

Anexo 1 - EMENTÁRIO POR MÓDULO DO CURSO DE PEDAGOGIA do IFPA/2009

1º MÓDULO	Quadro de Conhecimento	Carga Horária Total
	Vivencia na Prática Educativa I (Observação e Docência na Educação Infantil)	80
	Tecnologias de Informática aplicada à Educação	60
	Introdução a Língua Brasileira de Sinais	40
	Antropologia Educacional	60
	Leitura e Produção de Texto	80
	Didática I	60
	História da Educação Brasileira	60
	Relações Étnicos Raciais	40
	Seminários Temáticos da prática Educativa na Educação Infantil	60
	Carga Horária Módulo	540h

VIVÊNCIA I – OBSERVAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (80h)

EMENTA: Análise dos fundamentos, políticos, econômicos, sociais e legais. As funções da Educação Infantil. A criança e a infância de 0 a 6 anos de idade. A importância das atividades lúdicas no processo educacional. Análise de atendimento da Educação Infantil no município. A importância da pesquisa na Educação Infantil. Construção de um projeto de atuação pedagógica para a Educação Infantil. Relatório final das atividades realizadas no período de estágio.

TECNOLOGIAS DE INFORMÁTICA APLICADAS À EDUCAÇÃO (60h)

EMENTA: Introdução e conceitos básicos sobre a internet às características das tecnologias educacionais, Prática docente e tecnologia, O uso da internet no ambiente escolar. Aprendizagem cooperativa. Reflexão sobre: o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação; a didática e materiais didáticos específicos; a formação de professores. Práticas sobre algumas tecnologias digitais disponíveis. Tecnologias utilizadas em EAD. Videoconferência. Construção de Aulas à Distância.

INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (40h)

EMENTA: Aspectos históricos, culturais, lingüísticos, educacionais e sociais da surdez; Datilografia do alfabeto manual e números, compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais; O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. Atividades de prática.

ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL (60h)

EMENTA: Interesse pela temática com mudança social; Reconhecimento a contribuição da antropologia; Análise as dinâmicas e dos processos sociais; Reflexão os chamados problemas da sociedade e de modos de construção e gestão das políticas públicas, culturas e ética.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (80h)

EMENTA : Organização textual, Estratégias argumentativas, Estrutura do período e do parágrafo, Textos relacionados à prática profissional, Normas, Adequação gramatical e vocabular.

DIDÁTICA (60h)

EMENTA : A Didática e seu objetivo: Contextualização, história da Didática: Evolução e suas conseqüências, teorias educacionais e suas influências: O ensino como prática social. O papel sócio-político da Didática. A prática do Ensino da Didática introduzindo a temática: Reflexão em torno do cotidiano escolar. Organização do trabalho docente.

Noções de currículo – conhecimento, cultura e poder. Ação interdisciplinar na prática pedagógica. Ensinar/aprender área de conhecimento. Estilos de aprendizagem. A Didática e a Prática Docente do Cotidiano da Escola. As Bases de um projeto na Escola Pedagógica de Projetos. Reflexões construtivas sobre habilidades e competências. Organização do trabalho Docente. Noções de Currículo – conhecimento e poder. O planejamento como instrumento da prática pedagógica. Repensando os elementos constitutivos do planejamento. Elaboração de um projeto de ensino. Avaliação no ambiente escolar. Avaliação como auxílio para superar as dificuldades. Perspectivas de uma avaliação diagnóstica.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (60h)

EMENTA História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia; Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social, com ênfase as questões relativas à história da educação na Amazônia;

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (40h)

EMENTA :Tomar conhecimento se algum discente conhece ou já ouviu falar acerca da lei 10.639 e da lei 11.645; apresentar as leis explicando sua importância para a educação; explicar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que os discentes possam compreender como trabalhar essa temática em sala de aula; promover a participação dos alunos promovendo um debate para saber as dificuldades que eles encontram para tornar as leis, apresentadas em sala, ativas no estabelecimentos de ensino que trabalham; aula expositiva acerca da História da Educação dos Negros durante a escravidão e após a abolição; estabelecer tempo para que os discentes leiam o texto “ Uma abordagem sobre a história da educação dos negros” da autora Mariléia dos Santos Cruz; Direcionar um debate acerca da temática; Debater acerca do silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais, permitindo assim que seja transmitida aos discentes uma superioridade branca; orienta-los sobre como implementar a lei 10.639 nas escolas;Propor ações de implementação da lei 10.639 nos diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Propor reflexões sobre como o racismo tem sido trabalhados nas escolas; Refletir sobre o que os educadores têm feito para contribuir com a implementação da lei 10.639 Leitura das letras das músicas; ouvir as músicas; Refletir acerca da mensagem que o compositor desejou passar com a música. Debate sobre o preconceito racial nas instituições de ensino; Exposição do filme “Duelo de Titãs”; Debate acerca do filme; Atividade avaliativa. Explicação acerca da interdição escolar que os negros sofreram durante um século; Leitura do texto “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas” dos autores Geraldo da Silva e Maria Araújo; Debate acerca do texto. Leitura de reportagem que abordam situações de discriminação racial; Ouvir relatos dos alunos caso já tenham cometidos e/ou presenciado atitudes preconceituosas. Explicação acerca dos avanços educacionais que os negros tiveram ao decorrer da história; Leitura do texto “Quanto passos já foram dados? A questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003” de Lucimar Rosa Dias; Debate acerca do texto; Exposição do filme Vista a Minha Pele. Explicação acerca de políticas afirmativas; Leitura do texto “ Racismo e Imprensa – Argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades” do autor André Ricardo Nunes Martins; Debate entre o grupo a favor e o grupo contra o sistema de cotas. Discutir sobre a importância de nos aceitarmos como somos e aceitamos os demais indivíduos como eles são; Debate sobre o papel do educador no respeito das diferenças; Exposição do filme Narciso Rap. Debate sobre o comportamento que muitas pessoas possuem quando estão próximos de pessoas negras; Debate sobre o estereótipos criados acerca dos negros;

Exposição do filme “ uma Escola muito Louca”; Debate acerca do filme; Atividade avaliada; Explanar acerca dos reflexos da cultura africana em nossa sociedade; Direcionar os discentes para a construção de uma proposta pedagógica que envolva toda comunidade escolar na comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra.

SEMINÁRIO TEMÁTICO da Prática Educativa na Educação Infantil (60 h)

EMENTA: O processo de ensino e suas relações. Atividades interdisciplinares. Práticas significativas e contextualizadas. Associação entre teoria e prática. Prática de na Educação Infantil.

2º MODULO	Vivencia na Prática Educativa II (Observação e Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental)	80
	Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	80
	Corporeidade e Educação	80
	Filosofia da Educação	80
	Políticas Educacionais	80
	Sociologia da Educação	80
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia	100
	Seminário Temático da Prática Educativa no Ensino Fundamental	100
	Carga Horária Módulo	640h

VIVENCIA II – OBSERVAÇÃO E DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS E ENSINO FUNDAMENTAL – 80 h

Ementa: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Currículo, o Ensino e seu caráter no Ensino fundamental o trabalho docente no contexto escolar. Situações de ensino: a aula. A relação pedagógica e a dinâmica professor-aluno-conhecimento. Organização das atividades do professor e do aluno. Recursos e técnicas de ensino. Questões críticas da didática: disciplina e avaliação.

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO (80h)

EMENTA: A natureza da psicologia de educação como ciência aplicada ; seu âmbito e sua relação com a educação no Brasil; princípios que explicam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem no contexto da educação brasileira; compreensão do educando nos contextos intra e extra-escolar e ações educativas que favorecem o seu desenvolvimento ;relacionamento interpessoal na escola e na comunidade. O processo de aprendizagem; O papel da Psicologia da Educação; Conceito de Ensinar; Impactos culturais; Visão comportamental e cognitivista da aprendizagem, motivação, manejo e ensino; Concepções do desenvolvimento humano (ambientalista, interacionista); Aspecto do desenvolvimento humano (físico, emocional, cognitivo e social); Teorias do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Freud).

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO (80h)

EMENTA: O movimento a existência em sociedade e a aprendizagem. Corporeidade e motricidade: conceito e historicidade. A corporeidade enquanto expressão cultural e elemento de desenvolvimento da aprendizagem, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas etc. O movimento, a gestualidade, o lúdico, as manifestações humanas. Corporeidade e vivências pedagógicas em contextos escolares e não-escolares.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (80h)

EMENTA: Homem: sua natureza e condição; Modos de Conhecer o Mundo: mito, senso comum, ciência, política; Ética e Estética: eixos da prática social e antropologia.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS (80h) -

EMENTA: O objetivo da educação escolar e o desenvolvimento, Do direito a educação e o dever de educar, Estrutura administrativa do sistema escolar brasileiro, Organização da Educação Nacional, A estrutura pedagógica da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional; Educação Especial, Educação a Distância, Financiamento da Educação, Anatomia da Gestão Escolar, Importância do Projeto Pedagógico e sua Organização, Referenciais da Educação Infantil, Parâmetros do Ensino Fundamental, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Referencial Curricular para a Educação Indígena suas concepções. Políticas de Inclusão.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (80h)

EMENTA :Teorias sociológicas e a Educação, Paradigmas da educação, A crise dos paradigmas e a Educação. A Sociologia da Educação no Brasil, pressupostos históricos, A produção sociológica no campo da Educação. A sociedade atual e a Educação: o sistema educacional e sua relação com o sistema produtivo neoliberal; O conhecimento do saber popular, a Escola necessária para a sociedade atual; O Papel da Educação na Sociedade: A educação e o discurso da qualidade na formação humana; O estado e a Política Educacional; A Escola e os movimentos sociais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA (100h)

EMENTA: Fundamentos Teóricos da Geografia: A Questão Social e a natureza no campo da Geografia; A história do pensamento geográfico; A geografia como ciência e tendências atuais; Geografia brasileira como conhecimento escolar; a geografia no ensino; Metodologias de ensino de geografia presentes na história da educação brasileira; Os currículos de geografia e as abordagens geográficas

Os livros didáticos de geografia na trajetória das diferentes concepções geográficas; linguagens geográficas: as imagens e a representação do mundo na história do pensamento geográfico; Saber Geográfico; Geografia e questão ambiental; Espaço geográfico e suas múltiplas paisagens; Espaço e tempo: informação, comunicação e interação; Lugar e a paisagem; Concepções e pluralidade cultural nas abordagens da geografia cultural; Formação sócio-espacial: a relação urbano e rural; Componentes da natureza na paisagem geográfica: dinâmica e interações; Paisagens brasileiras: urbano e rural; As técnicas como construtoras do espaço; A Geografia e o Ensino; Saber geográfico e sua relação como o saber geográfico escolar; Saber geográfico escolar e os objetivos educacionais

Saber escolar – uma construção coletiva; Os alunos e a aprendizagem de conteúdos geográficos; As políticas públicas educacionais; Metodologias de Ensino da Geografia; Construção de projetos de estudo; Análise dos materiais e recursos didáticos utilizados na área de geografia; A leitura da paisagem: instrumental teórico e metodológico; Linguagens da representação geográfica: o estudo da cartografia; Estudo do meio e os trabalhos interdisciplinares; Orientações didáticas para ensino da área de geografia.

SEMINÁRIO TEMÁTICO da Prática Educativa do Ensino Fundamental (60h)

EMENTA: o processo de ensino e suas relações. Atividades interdisciplinares. Práticas significativas e contextualizadas. Associação entre teoria e prática. Prática de do Ensino Fundamental.

3º MODULO	Vivencia na Prática Educativa III	80
	Estatística Aplicada à Educação	60
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências	100
	Ludicidade e Educação	60
	Educação e Meio Ambiente	60
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da História	100

	Estudos dos Municípios Paraenses	60
	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60
	Carga Horária Módulo	580h

VIVENCIA III- PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR E ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE – 80h

EMENTA: Deverá desenvolver o projeto de estágio e a docência da turma, além de elaborar o relatório de estágio e organizar a socialização do mesmo com os profissionais da escola. Todas essas ações serão realizadas em conjunto com estudos teóricos dirigidos à disciplina.

ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO (60h)

EMENTA: A NATUREZA DA ESTATÍSTICA: Métodos Estatísticos; A Estatística; Fase do método Estatístico. POPULAÇÃO E AMOSTRA: Variáveis; População e Amostra; Amostragem. SÉRIES ESTATÍSTICAS: Tabelas; Séries Estatísticas; Séries Conjugadas; Dados absolutos e relativos. GRÁFICOS ESTATÍSTICOS: Gráficos Estatísticos; Diagramas; Gráfico Polar; Cartograma; Pictograma. DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: Tabela primitiva e rol; Distribuição de frequência; Elementos de uma distribuição de frequência; Tipos de frequência; Representação gráfica; Curva de Frequência. MEDIDA DE POSIÇÃO: Média Aritmética; Mediana; Moda; Quartil; Decil; Percentil. MEDIDAS DE DISPERSÃO OU VARIABILIDADE: Dispersão ou variabilidade; Amplitude total; desvio padrão e variância; Coeficiente de variação. NÚMEROS – ÍNDICES: Números – índices; Relativos de preços; Elos relativos; Relativos em cadeia; Índices agregativos; Deflacionamento de dados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS (100h)

EMENTA As disciplinas científicas (biologia, física, química, astronomia e geologia), o conhecimento científico e sua produção; A história do surgimento da ciência contemporânea e das diversas disciplinas que compõem as Ciências Naturais; Os eixos temáticos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade, ou no objeto de conhecimento Natureza e Sociedade do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Conhecimento científico como forma de vínculo com o saber: a formação de uma atitude científica, o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de investigar, de elaborar e resolver problemas, a crítica livre em oposição ao critério de autoridade; A observação de fenômenos naturais ou experimentos controlados, com ou sem uso de instrumentos de observação, medida ou localização (régua, trenas, buretas, balanças, dinamômetros, cronômetros, lupas, microscópios, binóculos, lunetas, multímetros, bússolas, etc); Os temas transversais, transversalidade e suas relações com os conteúdos de Ciências Naturais.

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO (60h)

EMENTA Lúdico no processo de desenvolvimento da criança; Manifestações nas fases iniciais da vida; O jogo, o brincar, a recreação e o lazer na construção do conhecimento e na prática escolar; O Brinquedo nas ações pedagógicas escolares.

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE (60 h)

EMENTA Noções básicas para a questão ambiental; Meio ambiente e seus elementos; Sustentabilidade, diversidade; Os ciclos da natureza; Sociedade e meio ambiente; Manejo e conservação ambiental.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA (100h)

EMENTA A história do ensino da história; A história do ensino de história e a construção de identidades – nacionais, locais, mundiais, sociais, étnicas, culturais,

políticas. Os currículos de história na educação brasileira. Metodologias de ensino de história presentes na história da educação brasileira. Materiais didáticos utilizados no ensino de história em diferentes contextos e épocas. O saber histórico. A história, o historiador, a historiografia e tendências atuais. História, memória e patrimônio. Concepções de tempo e de tempo histórico. História cultural e das representações História do cotidiano. História local e regional. O saber histórico escolar Saber histórico e sua relação com o saber histórico escolar. Saber histórico escolar e os objetivos educacionais. Saber histórico escolar – uma construção coletiva. Os alunos e a aprendizagem de conteúdos históricos. Professor e as propostas curriculares. Metodologias do ensino de história. Materiais e recursos didáticos: livros, filmes, imagens. Diferentes linguagens: musical, teatral, fotográfica, fílmica, artística, humorística, gráfica, matemática, escrita, etc. Trabalhos interdisciplinares. Estratégias de Ensino. Uso de diferentes documentos como material didático. Memória, museus, patrimônios e locais históricos. Estudo do meio.

ESTUDOS DOS MUNICIPIOS PARAENSES (60 h)

EMENTA As macro e micro regiões paraenses e suas Relações sócio-econômicas; A heterogeneidade Geo-ambiental do Pará e seus recursos naturais; O uso dos recursos hídricos e a produção de energia; O espaço da circulação do Estado; As políticas desenvolvimentistas para o Estado; As novas territorialidades do Estado; A população nativa do estado.

PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (60h)

EMENTA Tratamento do estudo de metodologias que contemplem práticas educacionais; Aperfeiçoamento para a leitura e a escrita; O indivíduo crítico e comprometido com a sociedade a qual pertence;

SEMINÁRIO TEMÁTICO: Prática Educativa no Ensino Médio profissionalizante (60h)

EMENTA: O processo de ensino e suas relações. Atividades interdisciplinares, práticas significativas e contextualizadas. Associação entre teoria e prática. Prática de Ensino nas Séries Iniciais e Prática de ensino na Educação infantil.

4º MÓDULO	Vivencia na Prática Educativa IV (Gestão e Coordenação de Projetos Educacionais)	80
	Gestão dos Sistemas e Unidades Educacionais	100
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte e Educação	100
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	100
	Planejamento Estratégico Educacional	60
	Concepções de Currículo	60
	Coordenação pedagógica em Ambientes Escolares	60
	Seminário Temático da Prática Pedagógica na Educação Básica	60
	Carga Horária Módulo	620h

VIVENCIA III GESTÃO E COORDENAÇÃO DE PROJETOS-80H

EMENTA: o aluno terá a compreensão sobre o ato da pesquisa científica e suas etapas de desenvolvimento: Realizará pesquisas educacionais, de modo a enriquecer o acervo de conhecimento na área de educação e a fundamentar, cientificamente, a ação educativa; Participará e promoverá eventos como seminários, oficinas na área de educação; A organização do trabalho educacional linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização Forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio– histórico

de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais administração pública. Processo de administração democrático.

GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES EDUCACIONAIS. (100h)

EMENTA Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização Forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio – histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais administração pública. Processo de administração democrático.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ARTE E EDUCAÇÃO (100h)

EMENTA A Arte como objeto de conhecimento; A arte como expressão e comunicação na vida dos indivíduos. Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal e técnicas. Materiais e procedimentos na criação artística. Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias. A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. O Ensino da Arte na Escola Legislação e tendências curriculares das últimas décadas. Tendências curriculares do ensino da Arte na história do Brasil e em outros países. Interfaces da escola com a rede de atores sociais vinculados à educação de Arte na comunidade próxima e mais ampla. Ensino da Arte no Brasil, correlações entre ensino da Arte e movimentos artísticos. Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Tendências e debates sobre o ensino da Arte na atualidade, no Brasil e em outros países. Análise de propostas de formação inicial e contínua de professores de Arte. Referenciais para formação de professores (SEF/MEC) Fazer artística como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados). Relações entre arte e os temas transversais inseridos nos blocos de conteúdos e as demais áreas de conhecimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA (100h)

EMENTA Relação entre a língua oral e língua escrita: Linguagem verbal e as outras linguagens. Usos e funções da linguagem oral e escrita, numa perspectiva pragmática e enunciativa. Compreensão dos fenômenos de variação lingüística, em uma abordagem sociolingüística. Temática, estrutura composicional e características estilísticas dos gêneros literários de imprensa, de divulgação científica, epistolares, instrucionais, publicitários e outros. Gêneros de tradição oral: trava-língua, parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, contos de fada, contos, lendas, mitos e fábulas. Teoria da literatura e análise dos gêneros literários. Literatura infantil: história e características do gênero. Mecanismos de coerência e de coesão, a partir de contribuições da lingüística textual. Análise dos processos interlocutivos, numa perspectiva enunciativa, analisando as estratégias argumentativas e o cruzamento das diversas perspectivas no interdiscurso. Aquisição da linguagem oral e escrita, em uma abordagem psicolingüística: as concepções das crianças para interpretar a base alfabética da língua escrita. História das letras e do alfabeto, para compreensão do funcionamento dos sistemas de escrita. Articulações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico da língua: a ortografia e os valores das letras. Morfossintaxe: análise das palavras e de suas relações e identificação das unidades menores do que a palavra. Identificação das coerções impostas pelos padrões da escrita como instrumentos para a revisão de textos. As ciências de linguagem. Conhecimento de

Língua Portuguesa. A aprendizagem em Língua Portuguesa. O papel da Língua Portuguesa na educação básica em cada um dos seus segmentos.

PLANEJAMENTO ESTRATEGICO EDUCACIONAL (60h)

EMENTA Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO (60 h)

EMENTA A historicidade do currículo; epistemologia. O conceito do currículo escolar, a história das disciplinas escolares e as tendências curriculares no Brasil. Currículo Cultura e Sociedade: A teoria crítica do currículo, a política do conhecimento oficial, a cultura popular e a pedagogia radical crítica. Os currículos da educação básica: Os Parâmetros Curriculares como referência para o Currículo Nacional; o currículo do Ensino Fundamental e Médio. O currículo da Educação infantil. A Educação de jovens e adultos. O currículo das demais modalidades da educação.

COORDENAÇÃO PEDAGOGICA EM AMBIENTES ESCOLARES (60h)

EMENTA Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes.

SEMINÁRIO TEMÁTICO: Gestão da educação e Projetos Educacionais (60h)

EMENTA: Estrutura do Ministério da Educação: natureza e competência, estrutura organizacional, competências dos órgãos. Conselho Nacional de Educação: atribuições normativas, Finalidades, esfera de competência, missão, estrutura, composição. Sistema educacional. Administração e planejamento educacional. Gestão e coordenação de processos educativos. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos. Utilização das tecnologias da informação e comunicação. Organização do conhecimento. Diversidade Cultural e inclusão social. Educação ambiental e escola: pressupostos teóricos. Educação e a LDB 9394/96: a formação de professores. A educação superior na atual LDB. Projeto Político-Pedagógico de cursos de graduação. Projeto Político-Pedagógico Institucional. Planejamento e avaliação do Ensino Superior. Estrutura e funcionamento da Universidade. Legislação e Normas do Ensino Superior. Currículos e programas. Medidas educacionais. Projetos educacionais voltados ao Ensino Superior. Conceitos e fundamentos de microinformática (hardware e software): editor de texto, planilha eletrônica, banco de dados, serviços de internet.

5º MODULO	Vivencia na Prática Educativa V (Exercício Profissional de Organizações escolares e Não Escolares)	80
	Didática II	60
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	100
	Coordenadora Pedagógica em Ambientes não Escolares	60
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática	100
	Metodologia da Pesquisa Científica	60
	Seminário Temático das práticas educativas em exercício Profissional de Organizações Escolares e não Escolares	60
	Carga Horária Módulo	520h

VIVÊNCIA IV- EXERCÍCIO PROFISSIONAL NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES-80h

Ementa: Nesta disciplina o aluno realizará ações de caracterização, análise e acompanhamento de processos de gestão educativa em instituições de educação

Básica ou em um espaço educacional não formal. Deverão ser realizadas atividades de observação de práticas de gestão e entrevistas com os profissionais envolvidos. Além disso, o aluno deverá elaborar relatórios com análises crítica e relatos a partir do que foi acompanhado. Todas essas ações serão realizadas em conjunto com estudos teóricos dirigidos à disciplina.

DIDÁTICA II (60h)

EMENTA Ação Interdisciplinar na prática pedagógica. Ensinar/aprender área de conhecimento. Estilos de aprendizagem. A Didática e a Prática Docente do Cotidiano da Escola: As Bases de um Projeto na Escola. Pedagogia de Projetos. Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências. Organização do trabalho Docente: Noções de Currículo – conhecimento e poder; O Planejamento como instrumento da prática pedagógica; Repensando os elementos constitutivos do planejamento; Elaboração de um projeto de ensino; Avaliação no Ambiente escolar; Avaliação como auxílio para superar as dificuldades; Perspectivas de uma avaliação diagnóstica;

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (100h)

EMENTA Estudo de metodologias que contemplam práticas educacionais; Desenvolvimento da criança pequena; A formação consciente e comprometida do educador para a Educação Infantil;

COORDENAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES-60h

EMENTA: conceitos e dimensões sócio políticos na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de Organização de Instituições e espaços de rua; pedagogia em ambientes *empresariais*. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA (100h)

EMENTA A matemática e seu objeto de estudo; Campos de investigação da Matemática e papel que desempenha nas sociedades contemporâneas; Visão geral da história da Matemática: a Matemática prático-empírica, a Matemática como ciência teórica, a Matemática contemporânea. Tendências curriculares no ensino de Matemática (da educação infantil ao ensino fundamental). Ensino de Matemática do início do século XX até os anos 50 da Educação Infantil ao ensino fundamental. Os currículos de Matemática produzidos no Brasil a partir dos anos 80: propostas curriculares dos diferentes Estados. Quadro atual do ensino de Matemática no Brasil e em outros países. Análise de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares. Psicogênese da escrita numérica, teoria dos campos conceituais, aprendizagem de geometria, etnomatemática, transposição didática, resolução de problemas, impactos e usos da tecnologia. Reconhecimento e aplicação de processos de raciocínio (indutivo, dedutivo, analógico, aritmético, algébrico, proporcional, espacial, estatístico etc.); Aplicação Métodos orais, escritos, pictóricos, gráficos, algébricos e geométricos. Desenvolvimento e análise de estruturas conceituais comuns a idéias matemáticas, expressando-as por meio de definições Descrição e representação de números na forma decimal, fracionária, percentual, exponencial, notação científica, com compreensão dos conceitos relacionados a cada uma delas. Representação de padrões numéricos e relações funcionais, por meio de expressão verbal, tabelas, gráficos, expressões numéricas, equações e exploração das inter-relações entre essas representações. Análise do valor da notação matemática e reconhecimento de seu papel no desenvolvimento de idéias matemáticas. As conexões da Matemática com o cotidiano. Em particular, sua contribuição para a compreensão de questões sociais urgentes (temas transversais e contextualizados), numa perspectiva curricular de

transversalidade e de contextualização. As conexões da Matemática com outras disciplinas curriculares. As conexões internas entre os diferentes campos do conhecimento matemático: aritmética, álgebra, geometria, estatística, probabilidade etc. Análise dos temas que compõem os blocos de conteúdo nos anos iniciais do ensino fundamental; Números e Operações; Grandezas e medidas; Espaço e forma; Tratamento da informação; Desenvolvimento de conteúdos atitudinais; Avaliação em matemática; Concepções existentes; Análise de dados SAEB (e de outras fontes) sobre desempenho de alunos em matemática. Recursos e instrumentos para avaliar o desempenho.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA (60h)

EMENTA Conceitos básicos no processo de realização de projetos em Educação e Pesquisa. Concepção, planejamento e desenvolvimento de pré-projetos. Diferenciação de projetos educacionais, de ensino, pesquisa e intervenção. Pedagogia de projetos. Elaboração e produção de projetos de ensino e pesquisa. Realização de pesquisa e relatórios.

SEMINÁRIO TEMÁTICO- Práticas Educativa em Exercício Profissional de Organizações escolares e Não escolares-60h

EMENTA: Nesta disciplina o aluno realizará ações de caracterização, análise e acompanhamento de processos de gestão educativa em instituições de educação básica ou em um espaço educacional não-formal. Deverão ser realizadas atividades de observação de práticas de gestão e entrevistas com os profissionais envolvidos. Além disso, o aluno deverá elaborar relatórios com análise crítica e relatos a partir do que foi acompanhado. Todas essas ações serão realizadas em conjunto com estudos teóricos dirigidos à disciplina.

6º MÓDULO	Avaliação Educacional	40
	Pesquisa Educacional	60
	Educação para a Diversidade	40
	TAC	120
	Atividades Complementares	20h
	Carga Horária Módulo	260h
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	3.220h

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (40h)

EMENTA: Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional planejamento, implementação e operacionalização.

PESQUISA EDUCACIONAL (60h)

EMENTA: pressupostos e características da investigação científica. A especificidade da pesquisa em educação A pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa em educação

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE (40h)

EMENTA: Escola e diversidade: educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais.



PROJETO VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA

(VERSÃO REELABORADA À REALIDADE ATUAL DAS LICENCIATURAS DO CEFET-PA)

2007

EDSON ARY OLIVEIRA FONTES

Diretor Geral

JOÃO ANTÔNIO CORREA PINTO

Vice-Diretor

HELENA DO SOCORRO CAMPOS DA ROCHA

Diretora de Ensino Superior

SOLANGE MARIA VINAGRE CORREA

Gerente dos Cursos de Licenciatura

DARLINDO MARIA PEREIRA VELOSO FILHO

Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

Gerência Técnico-Pedagógica

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA BIOLOGIA

Jedna Kato Dantas

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO

Sônia Regina da Silva Duarte

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA FÍSICA

Márcio Benício de Sá Ribeiro

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA GEOGRAFIA

Vera Lúcia Martins Figueiredo

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA LETRAS

Abílio Pacheco

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA

Joaquim Clemente da Silva Filho

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA PEDAGOGIA

Celiamar Costa Simões Moreira

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA QUÍMICA

Adjair da Silva Corrêa

Um galo sozinho não tece uma manhã;
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto (1975, p. 19)

I. APRESENTAÇÃO

A prática educativa regimentada na LDB 9394/96 consolida as ações direcionadas para a formação de professores no âmbito da Educação Básica.

Ao pensarmos na forma de conduzir tais ações, implantou-se na Diretoria de Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA – o “PROJETO VIVÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA” que contém toda uma orientação para implementação dos trabalhos pedagógicos, condução e acompanhamento do estágio obrigatório, atividades complementares e atividades de ensino.

Busca-se, dessa forma, estruturar uma nova prática na formação dos acadêmicos das Licenciaturas no exercício do cumprimento de 1.000 (mil) horas contempladas na legislação vigente, resguardando os objetivos contidos no projeto e os resultados junto à sociedade.

Esta é uma versão atualizada e contextualizada pela equipe de professores atrelados à Coordenação de Educação dos Cursos Superiores e pelos Coordenadores de Curso das Licenciaturas, discutida amplamente e aprovada em reunião, objetivando adequar e melhorar os procedimentos adotados na disciplina Vivência na Prática Educativa.

II. JUSTIFICATIVA

Historicamente a formação do educador tem sido norteada pelo modelo de racionalidade técnica, cujo pressuposto básico é o de que a teoria precede à ação, onde o conhecimento é visto na dinâmica teoria-prática. Tal concepção apresenta uma visão dicotomizada dessa relação, sendo um modelo bastante questionado atualmente, a partir da emergência de novos paradigmas de construção do conhecimento, que valorizam as experiências práticas como elementos fundamentais para o processo de constituição dos saberes docentes, onde a formação do educador passa a ser vista dentro da dinâmica ação-reflexão-ação, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do processo formativo dos educadores.

Nessa perspectiva, às Instituições de Formação de educadores coloca-se o desafio de estruturar seus cursos de modo a atender aos novos paradigmas de conhecimento, uma vez que a dinâmica da sociedade contemporânea exige um perfil profissional cada vez mais arrojado, com uma ampla visão da educação e suas problemáticas, capaz de refletir criticamente sobre os problemas concretos da prática profissional, buscando soluções inovadoras e significativas para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Isto implica em formar educadores com amplo domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, desenvolvimento da racionalidade prático- reflexiva, com capacidade criativa e transformadora, com compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e fraterna, assim como, com sensibilidade humana para promover a aprendizagem emocional de seus alunos.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior e Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, a formação do educador deverá estabelecer uma estreita vinculação entre teoria e prática, não podendo esta “ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Art. 12 § 1º), devendo “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”(§ 2º - Art.12).

Para isso, faz-se necessário uma estrutura curricular que possibilite ao futuro professor uma diversidade de experiências pedagógicas onde o mesmo possa vivenciar a relação teoria e prática numa perspectiva concreta, buscando na realidade os elementos significativos para a organização do trabalho pedagógico.

Com base nesses pressupostos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará criou no ano de 2000 os Cursos de Formação de Professores. Atualmente são oferecidos 07 (sete) cursos de Licenciatura: Física, Química, Matemática, Geografia, Biologia, Pedagogia e Letras.

Em sua estrutura curricular, busca-se contextualizar os conhecimentos desenvolvidos em torno dos eixos formativos, estabelecendo uma relação dinâmica na práxis pedagógica, favorecendo ao futuro professor uma visão concreta da realidade na qual irão atuar profissionalmente, onde a dimensão prática transcende ao estágio curricular obrigatório.

Faz-se necessário criar mecanismos de inserção dos futuros profissionais de educação no campo de trabalho desde o início da sua formação, através de experiências diversificadas onde possam estabelecer conexões entre ensino - pesquisa e extensão.

A disciplina Vivência na Prática educativa constitui-se em um componente curricular obrigatório dos Cursos de Formação de Professores e Licenciaturas do CEFET/PA, cujo desenvolvimento deverá ocorrer de forma articulada e integrada às demais disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, promovendo a articulação entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, de acordo com as diretrizes preconizadas no Art.13 da Resolução CNE/CP 1/2000.

A carga horária obrigatória para o referido projeto é de 1.000 horas, sendo distribuídas ao longo do curso, de modo a propiciar ao aluno a vivência de experiências no campo da prática profissional desde o início de sua formação, sendo que 400 horas dessa carga horária são destinadas ao estágio curricular obrigatório. Busca-se com isso, romper com o modelo tradicional de formação do educador, que, fundamentado no modelo de

racionalidade técnica, coloca a vivência prática para o período de conclusão do curso.

Após sete anos de implantação dos cursos de formação de professores, percebe-se a necessidade de uma reorientação curricular, a fim de melhor nortear a vivência prática no processo de formação dos alunos, garantindo um efetivo desenvolvimento da dinâmica ação-reflexão-ação e uma melhor articulação entre ensino-pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores do CEFET/PA.

Nesse sentido, a Diretoria de Ensino Superior em parceria com a Gerência de Licenciaturas e a Coordenação de Educação do CEFET/PA, em articulação com os coordenadores de cursos e suas respectivas equipes docentes, especialmente os professores da disciplina Vivência na Prática Educativa propõem o redimensionamento da referida disciplina, na busca de uma melhor articulação e integração desta no contexto da formação dos alunos.

III. OBJETIVOS

A Vivência na Prática Educativa, sendo um componente curricular obrigatório do currículo das licenciaturas do CEFET/PA, com carga horária total de 1.000 horas distribuídas ao longo do curso, terá como objetivos:

- Oportunizar aos alunos dos Cursos de Licenciatura experiências diversificadas no campo da prática docente, nas diferentes modalidades de educação no ensino fundamental e médio ao longo do desenvolvimento curricular do curso.
- Favorecer aos futuros educadores, o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática docente, fortalecendo a sua formação numa perspectiva prático-reflexiva, através estágios, monitorias, e outras atividades pedagógicas, onde possam exercitar a prática docente, numa perspectiva de articulação entre teoria e prática.
- Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, através da instrumentalização dos futuros

educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções inovadoras para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio.

- Estabelecer mecanismos de integração entre o CEFET e as demais Instituições de ensino Estaduais, Municipais e Particulares, no sentido de investir em projetos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos do CEFET/PA, que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino em suas respectivas redes.
- Ampliar e diversificar o campo de estágio dos alunos dos Cursos de Formação de professores do CEFET/PA.
- Promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos de formação de professores do CEFET/PA, na perspectiva de uma ação interdisciplinar.

IV. METODOLOGIA

A Vivência na Prática Educativa será constituída de várias atividades, tais como:

- Observação de campo em diversas instâncias da estrutura educacional e organizações educativas da sociedade (escolas, empresas, sindicatos, Secretarias de educação, ONGs), no sentido de levantar informações necessárias à compreensão do contexto educacional em que se insere o trabalho do educador.
- Encontros sistemáticos de apoio e reflexão sobre as Vivências na prática educativa.
- Atividades Complementares: de Ensino e/ou de Pesquisa e/ou de Extensão.
- Estágio Curricular obrigatório, onde o aluno vivenciará experiências na prática de ensino.
- Aula de desempenho didático.

A carga horária da Vivência será de 1.000 horas, das quais 400 deverão ser computadas como estágio curricular (Res.CNE/CP2- 19/02/02)- Art. 1º, I

e II), sendo distribuídas ao longo do desenvolvimento do curso, a partir do I Semestre, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1

VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA	Elaboração de Projetos Educacionais Específicos para apresentação no Seminário Integrador	Encontros de Apoio e Reflexão realizados em sala de aula	Supervisão de Estágio	Realização de Estágio	CARGA HORÁRIA TOTAL
I Semestre	20H	40H	-	-	60
II Semestre	LEI 10.639 60H	40H	-	-	100
III Semestre	Legislação da Educação Especial 50H	40H	20H	100H	210
IV Semestre	Legislação da Educação de Jovens e Adultos 50H	40H	20H	100H	210
V Semestre	Legislação da Educação Indígena 50H	40H	20H	100H	210
VI Semestre	Legislação da Educação Profissional 50h	40H	20H	100H	210
Carga horária total	280	240	80	400	1000

Em cada semestre os alunos deverão desenvolver competências e habilidades próprias ao exercício docente, de forma dinâmica e diversificada, com base em experiências variadas nos níveis fundamental e médio e nas diversas modalidades ensino.

A prática educativa terá a pesquisa como fio condutor das atividades discentes, uma vez que a formação do educador deverá ser orientada no sentido de que este desenvolva uma postura investigativa, crítica e criativa,

capaz de conhecer, avaliar e propor alternativas para os problemas verificados na realidade educacional.

A dimensão prática na formação do educador deverá estar presente nos planos de curso das diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso, através da programação de atividades que proporcionem aos alunos a articulação teoria-prática, onde os mesmos possam vivenciar experiências no campo de trabalho que lhes permitam investigar a realidade educacional, no sentido de conhecer, analisar, problematizar e propor alternativas para os problemas verificados na prática educativa, dentro da dinâmica ação-reflexão-ação.

Os alunos que não cumprirem as etapas da prática previstas em cada semestre deverão refazê-las, a fim de integralizar a sua carga horária de acordo com as etapas da vivência.

As visitas aos espaços educativos deverão ser orientadas e acompanhadas pelos professores responsáveis pela coordenação da prática educativa, em articulação com os professores das demais disciplinas. Os alunos deverão ser distribuídos em grupos, elaborando previamente um roteiro de perguntas e observações para cada espaço educativo a ser investigado, com base em leituras e discussões feitas em classe envolvendo as questões pertinentes aos eixos de investigação.

O professor responsável pela Vivência da Prática Educativa deverá orientar os alunos quanto à postura adequada nos espaços de visita, observando aspectos gerais relacionados a: vestuário, cumprimento de horário, relacionamento interpessoal, dinâmica de trabalho dos grupos, comunicação, ética profissional, etc...

As experiências vivenciadas pelos alunos no decorrer da prática educativa a partir do I Semestre deverão servir de subsídio para a elaboração do Trabalho Acadêmico de Conclusão do Curso - TAC, a ser apresentado no final do VI Semestre, sob a forma de projeto pedagógico, sendo devidamente orientados pelos professores do curso, em parceria ou não com profissionais de outras instituições.

Nesse sentido, a vivência terá como vetor direto eixos temáticos sob os quais os mecanismos de acompanhamento, avaliação e desempenho dos alunos, descritos no Quadro 1, deverão subsidiá-la em cada semestre:

I SEMESTRE (60 HORAS)

EIXO TEMÁTICO - Gestão da Educação e Projetos Educacionais

Este semestre terá como objetivo, oportunizar ao aluno conhecer o “estado da arte” da educação no âmbito macro, buscando compreender a estrutura e funcionamento do sistema educacional no setor público e particular, nos níveis de ensino fundamental e médio e suas variadas modalidades (educação à distância, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional).

É o início do processo de investigação sobre a prática educativa, buscando compreender a educação em sua estrutura formal, no âmbito dos sistemas de ensino (Federal, Estadual, Municipal e Particular).

A prática educativa deverá ser desenvolvida de modo a introduzir o futuro educador no mundo da educação em diferentes espaços onde são desenvolvidas ações educativas. Trata-se de um “primeiro olhar” sobre o contexto da educação, buscando compreender a sua estrutura e funcionamento em várias modalidades de ensino.

❖ PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO (20 horas)

Na primeira etapa dessa vivência, os alunos deverão visitar as Secretarias de Educação, a fim de conhecer a sua estrutura organizacional e suas respectivas funcionalidades, onde poderão aproximar-se das políticas públicas que estão sendo desenvolvidas para cada sistema de ensino, no âmbito pedagógico (projetos e programas educacionais), administrativo (infra-estrutura física e material das escolas, tipo de gestão, financiamento) e profissional (formação continuada, plano de cargos e salários, participação na gestão). Além disso, os alunos poderão visitar o Sindicato dos professores e

outras organizações de educadores, a fim de conhecer as lutas dos mesmos em torno das questões referentes à valorização profissional docente.

Na segunda etapa da vivência, os alunos irão visitar os espaços micro: escolas públicas e particulares, comunitárias, empresas, penitenciárias e outros espaços da sociedade onde se desenvolvem ações educativas, a fim de conhecer as experiências ali existentes, ampliando a sua percepção acerca dos variados campos de atuação do educador, observando a dinâmica interna das organizações educativas, bem como os impactos das políticas educacionais verificadas a nível macro no âmbito interno das mesmas.

Serão objetos de investigação nesta etapa: a organização do trabalho pedagógico, buscando inicialmente uma visão ampla da organização considerando os seguintes focos de observação: diagnóstico da organização em termos de: perfil do público atendido e dos profissionais existentes na organização, estrutura organizacional e dinâmica de funcionamento do trabalho educativo, dificuldades enfrentadas no cotidiano da organização, projeto político-pedagógico, formas de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido, financiamento das ações.

Para a efetivação das visitas, os alunos deverão estruturar em classe um roteiro de investigação, a partir de questões norteadoras com base nos três eixos de observação (pedagógico, administrativo e profissional), cuja elaboração deverá contar com o apoio dos demais professores do curso, buscando o máximo de coerência e objetividade na investigação de campo.

Nesta etapa são utilizadas 30 horas para planejamento em sala de aula, e 10 horas para as atividades de campo, assim distribuídas:

1a. FASE – Treinamento Didático Pedagógico (10 horas)

Nesse momento será realizado um treinamento em sala de aula pelo professor da Vivência como preparação dos alunos para o “olhar macro e micro” das instituições que de alguma forma estejam ligadas à área educacional do Estado. Um roteiro norteará as atividades.

2a FASE – Atividades de Campo (10 horas)

Consoante com o disposto na proposta do I Semestre, as atividades de campo, aqui, são as visitas que deverão ser cumpridas com o objetivo de

conhecer a estrutura organizacional, as políticas de funcionamento e a política político-pedagógica das instituições referidas anteriormente.

❖ **ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (10 horas)**

Paralelamente às visitas, os alunos deverão estar discutindo em classe acerca das temáticas que envolvem o processo de investigação, com base nos eixos de observação, a fim de compreender a realidade investigada de maneira crítica, sistematizando seus conhecimentos e elaborando seus relatórios de investigação da prática, através dos encontros de apoio e reflexão com o professor da Vivência, bem como, com os demais professores.

❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES (20 horas)**

O Calendário Escolar do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA prevê, durante o Semestre Letivo, dentro das atividades de extensão oferecidas, a participação discente em seminários, palestras, conferências, encontros e outros. Adicionalmente, promove eventos diversos, que possibilitam a participação dos estudantes em atividades de ensino. Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados.

❖ **SEMINÁRIO INTEGRADOR (10 horas)**

No final do semestre, os alunos deverão apresentar um diagnóstico da educação através do Seminário Integrador, onde socializarão os resultados da pesquisa realizada nos diferentes espaços educacionais investigados, tecendo suas considerações e fazendo reflexões acerca da realidade observada nos três âmbitos.

II SEMESTRE (100 horas)

EIXO TEMÁTICO: Prática Pedagógica no contexto da Educação Fundamental e da Lei 10.639

Este semestre terá como objetivo dar continuidade às experiências pedagógicas iniciadas no semestre anterior, onde o aluno terá a oportunidade de aprofundar a experiência em torno da prática docente. O foco de atuação neste semestre deverá ser o ensino fundamental, a partir da 5ª série ou do III ciclo do ensino fundamental com um olhar aprofundado nas Relações étnico raciais de acordo com a Lei 10.639/2003.

❖ PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO/ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (30 horas)

Nesta etapa da vivência, o aluno deverá observar no plano de ensino da disciplina a presença/ausência de conteúdos abarcados pela Lei 10.639/2003, tendo como base o contexto sócio-cultural dos alunos e o projeto político-pedagógico da escola e discuti-la com o professor de Vivência, cuja contribuição será importante no sentido de refletir conjuntamente acerca do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, buscando soluções para os problemas verificados no decorrer do mesmo, bem como, no acompanhamento e avaliação de seu desempenho em sala de aula.

A instituição deverá ser Escola de Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries).

As observações serão feitas através da participação em atividades docentes junto com os professores da disciplina. Durante as investigações, os futuros educadores deverão colaborar com os professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, participando do processo de planejamento de ensino, acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como, colaborando da seleção e/ou elaboração de recursos de ensino, elaboração de instrumentos de avaliação e outras atividades desenvolvidas pelo professor titular, buscando compreender a prática docente em sua dinâmica cotidiana, onde poderão perceber as dificuldades vivenciadas, bem como as formas de enfrentamento adotadas pelos professores e alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Serão objetos de investigação: o planejamento de ensino da disciplina e sua efetivação na prática educativa, a articulação entre o planejamento de ensino e o projeto político-pedagógico da escola, a rotina da sala de aula e o trabalho pedagógico nela desenvolvido. As observações e vivências em sala de aula deverão ser registradas em um diário de campo.

Como no I Semestre, nesta etapa são destinadas 10 horas para planejamento em sala de aula, e 10 horas para as atividades de campo, assim distribuídas:

1a. FASE – Treinamento Didático Pedagógico

Será realizado um treinamento em sala de aula pelo professor da Vivência para a preparação dos estudantes quanto à observação e apoio aos professores titulares das instituições, conforme o disposto na proposta do semestre.

2a. FASE – Observação do Ambiente da Sala de Aula de Ensino Fundamental no contexto da Lei 10.639/2003

- . O número de professores observados por acadêmico, em turmas diferentes, serão no máximo 02 (dois);
- . Ao final da fase os acadêmicos deverão entregar uma ficha de frequência que deverá ser assinada pelos professores que foram observados.

❖ ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (10 horas)

Os temas de estudos deverão ser levantados a partir das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula e trazidos para os encontros de apoio e reflexão com o professor responsável pela Vivência, a fim de serem debatidos e aprofundados, visando uma melhor compreensão e intervenção do aluno durante a regência de classe.

O aluno deverá apresentar um projeto de transversalidade para a implementação da Lei 10.639/2003 de acordo com a Licenciatura cursada a ser desenvolvido na disciplina específica e sistematizá-lo, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

❖ ATIVIDADES COMPLEMENTARES (20 horas)

O acompanhamento do professor da Vivência dentro dos níveis de ensino que o CEFET/PA e outras Instituições possam ofertar, no que tange a essas atividades, são direcionadas da mesma forma que do I Semestre, isto é, o Calendário Escolar do Ensino Superior do CEFET/PA prevê, durante o semestre letivo, dentro das atividades de extensão oferecidas, a participação discente em seminários, palestras, conferências, encontros e outros. Adicionalmente, promove eventos diversos, que possibilitam a participação dos estudantes em atividades de ensino, voltadas para a Educação Inclusiva de afrodescendentes através do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do CEFET-PA, que teve sua origem através de questionamentos na instituição acerca da quantidade de afro-descendentes que ingressavam no CEFET-PA, no ensino médio (técnico) e superior (Licenciaturas e Tecnologias) como uma tentativa de construção de um plano de ingresso mais justo para as minorias étnicas desfavorecidas, no ano de 2005 e foi legalmente instituído através da Portaria GAB - /2006.

O aluno terá acesso à observação de projetos institucionais como o PICEFET-PA. UNIAFRO - Resgate e mapeamento da exclusão de afrodescendentes no ensino superior nos CEFET da região norte e nordeste – implicações nas políticas públicas, PROEXT/2006 – A Cor Ausente e PROEXT/2007 - Implementando a Lei 10.639/2003 no CEFET-PA: implicações na formação docente.

Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados, emitidos pela Coordenação do NEAB e assinados em conjunto pelo professor de Vivência.

❖ PROJETOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS / SEMINÁRIO INTEGRADOR (50 HORAS)

O Seminário Integrador do semestre deverá ser um momento importante, onde os alunos deverão eleger uma experiência significativa vivenciada em sala de aula e socializá-la, contribuindo para o crescimento de todos, voltado para a implementação da Lei 10.639/2003 e será operacionalizada conforme Anexo 2.

III SEMESTRE (210 horas)

EIXO TEMÁTICO: Vivência na Prática educativa com Ênfase na Educação Especial

Este semestre tem como objetivo investigar a organização do trabalho pedagógico no âmbito da disciplina específica, do olhar ao contexto da sala de aula à participação primeira de gestão docente com um olhar voltado para a educação especial nas unidades especializadas.

❖ PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO / ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (30 horas)

Nesta etapa, o aluno terá a oportunidade de entrar em contato com os professores que ministram a disciplina para a qual está se preparando para lecionar, bem como, com os alunos, buscando conhecer e compreender as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, a partir da percepção dos professores e alunos, levando-se em consideração a adaptação curricular necessárias às pessoas com necessidades especiais. As observações serão feitas através da participação em atividades docentes junto com os professores da disciplina.

Durante as investigações, os futuros educadores deverão colaborar com os professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, participando do processo de planejamento de ensino, acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como, colaborando da seleção e/ou elaboração de recursos de ensino, elaboração de instrumentos de avaliação e outras atividades desenvolvidas pelo professor titular, buscando compreender a prática docente em sua dinâmica cotidiana, onde poderão perceber as dificuldades vivenciadas, bem como as formas de enfrentamento adotadas pelos professores e alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Serão objetos de investigação: o planejamento de ensino da disciplina e sua efetivação na prática educativa, a articulação entre o planejamento de ensino e o projeto político-pedagógico da escola, a rotina da sala de aula e o trabalho pedagógico nela desenvolvido com um olhar voltado para a educação

especial. As observações e vivências em sala de aula deverão ser registradas em um diário de campo.

O aluno deverá apresentar um projeto de inclusão a ser desenvolvido na disciplina específica e sistematizá-lo, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

Os alunos deverão sistematizar os dados, apresentando um diagnóstico do ensino da disciplina na prática educativa nas diferentes organizações observadas através de relatório padronizado (Anexo 3).

❖ **ESTÁGIO (100 horas)**

Nesta etapa o acadêmico deverá vivenciar a prática pedagógica no contexto da educação inclusiva relacionada às quatro últimas séries do ensino fundamental de modo que possa refletir sobre as relações e particularidades inerentes ao currículo e seu desenvolvimento prático da sala de aula perpassando com um olhar voltado para inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais.

. Atividades que podem ser desenvolvidas para auxiliar o professor titular: elaboração de listas de exercícios; aulas de reforço; aplicação de provas; correção de trabalhos; discussão sobre critérios de pontuação para trabalhos e provas; tirar dúvidas de alunos; ajudar a criar bancos de dados e apostilas, etc.

. Ao final da fase será feita uma avaliação de desempenho do aluno pelo professor titular do estágio.

. O acadêmico entregará ao professor da Vivência o relatório, ficha de avaliação e ficha de frequência devidamente assinada pelo professor titular do estágio.

❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES (30 horas)**

Além das atividades de ensino e extensão, previstas nos semestres anteriores, nesse momento da Vivência, os estudantes poderão iniciar atividades de pesquisa através de programa de iniciação científica, bem como trabalhar como monitores no CEFET/PA em salas de aula ou laboratórios, supervisionados pelo setor pedagógico da instituição. Poderão também

produzir, planejar e organizar projetos de extensão voltados a ações sociais de inclusão no NAPNE-TECNEP – CEFET-PA.

Em fins de 1999, o Ministério da Educação e Cultura explicitou a importância da atenção a essas necessidades, através da Portaria nº 1.679, a qual dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e vincula a satisfação desses requisitos à autorização e reconhecimento de cursos, e ao credenciamento de instituições de nível superior. Nessa linha de ação, o MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, institucionalizou o Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais, com vistas à inclusão, permanência e saída com sucesso dessa clientela em cursos de formação inicial, continuada, técnicos e tecnológicos na rede federal de educação tecnológica.

Para a operacionalização do programa foi proposta a criação de núcleos a nível local, regional e nacional. Uma das primeiras medidas adotadas pelo MEC foi a realização de um curso de aperfeiçoamento para funcionários dos CEFETs com a finalidade de instrumentalizá-los e sensibilizá-los para o desenvolvimento de ações voltadas à educação inclusiva.

Em dezembro de 2004, foi criada através da Portaria nº 394/2004 – GAB a Coordenação do Núcleo TECNEP do CEFET-PA, a qual vem procurando facilitar o acesso de PNEs na instituição, tendo entre outras ações, incluído 20 (vinte) pessoas entre deficientes visuais e físicos no Programa Vestibular Solidário deste Centro, disponibilizando e apoiando os deficientes visuais para a utilização do “Livro Falado”, o qual conta hoje com o apoio técnico da Coordenação de Tecnologia para a modernização dos recursos de informática.

Com a finalidade de sensibilizar e capacitar os recursos humanos da instituição, a Coordenação do TECNEP vem realizando oficinas para alunos e servidores técnico administrativos em mobilidade e direção, um curso básico de LIBRAS para alunos, técnicos e docentes e oito oficinas de voz para a produção do Livro Falado para alunos do Ensino Médio, Técnico e Superior.

A adoção de medidas nesse sentido pode constituir-se num importante fator de enfrentamento das desigualdades sociais, cujos efeitos são

constatados no cenário educacional de todo país. Tais medidas no CEFET-PA precisam assentar-se ao nosso ver no tripé: políticas de investimento efetivo na qualidade da Educação Básica ofertada pela instituição (Ensino Médio, Ensino Técnico (concomitante e integrado); políticas de acesso (tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior) e políticas de permanência. De nada adianta uma sem a outra, pois acreditamos que de nada adianta mudar parte da engrenagem sem investir no sistema como um todo.

O aluno terá a oportunidade de interagir com Projetos de Inclusão dentre os quais: o Incluir 2006 - INCLUSÃO: Acesso e Permanência de minorias no CEFET-PA; o Incluir 2007 - INCLUSÃO: Acesso e Permanência de PNEE'S no CEFET-PA; Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais – SEESP/MEC - INCLUSÃO: sala de recursos multifuncionais no CEFET-PA; PROGRAMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PROINESP/SEESP/UAB/MEC - Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área de Altas Habilidades e superdotação; Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica inclusiva (NAPNE-TECNEP-MEC).

Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados, emitidos pelo NAPNE e assinados conjuntamente pelo professor de Vivência.

❖ PROJETOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS / SEMINÁRIO INTEGRADOR (50 HORAS)

O Seminário Integrador do semestre deverá ser um momento importante, onde os alunos deverão eleger uma experiência significativa vivenciada em sala de aula e socializá-la, contribuindo para o crescimento de todos, voltado para a Educação Inclusiva e será operacionalizada conforme Anexo 2.

IV SEMESTRE (210 horas)

EIXO TEMÁTICO: Prática Pedagógica no Ensino Médio no contexto da EJA/PROEJA

Este semestre objetiva dar continuidade às Vivências iniciadas no III Semestre, ampliando a atuação para o nível médio e para a modalidade de EJA no ensino regular e no ensino profissional, cuja base das atividades deverá ser o próprio CEFET/PA e/ou outras instituições.

❖ PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE CAMPO / ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (30 horas)

Os temas de estudos deverão ser levantados a partir das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula e trazidos para os encontros de apoio e reflexão com o professor responsável pela Vivência, a fim de serem debatidos e aprofundados, visando uma melhor compreensão e intervenção do aluno durante a regência de classe.

O aluno deverá apresentar um projeto no contexto do ensino médio regular ou na modalidade EJA ou PROEJA a ser desenvolvido na disciplina específica e sistematizá-lo, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

Nesta etapa da vivência, o aluno deverá elaborar uma proposta de plano de ensino, tendo como base o contexto sócio-cultural dos alunos e o projeto político-pedagógico da escola e discuti-la com os professores da disciplina e com a equipe técnica da escola. Após a elaboração e aprovação da proposta, os alunos deverão eleger uma unidade e desenvolvê-la em sala de aula, na condição de regentes da turma, tendo o professor titular como colaborador, cuja contribuição será importante no sentido de refletir conjuntamente acerca do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, buscando soluções para os problemas verificados no decorrer do mesmo, bem como, no acompanhamento e avaliação de seu desempenho em sala de aula.

Durante esse período, os alunos deverão desenvolver competências técnico-políticas, através da execução de atividades inerentes ao trabalho docente, tais como: planejamento de ensino, elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação da aprendizagem, diversificando as formas e

instrumentos de avaliação, elaboração e/ou utilização de tecnologias educacionais diversificadas, aplicação de metodologias de ensino diversificadas e motivadoras, realização de estudos e pesquisas voltados para a compreensão e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

. A instituição deverá ser uma Escola de Ensino Médio que ofereça ainda a modalidade EJA E PROEJA. O próprio CEFET/PA poderá ser a escola-campo.

❖ **ESTÁGIO (100 horas)**

. Nesta etapa o acadêmico será deslocado para uma turma na instituição escolhida onde observará e auxiliará o professor titular em várias atividades;

. Atividades que podem ser desenvolvidas: elaborar listas de exercícios; aulas de reforço; aplicação de provas: correção de trabalhos; discussão sobre critérios de pontuação para trabalhos e provas; tirar dúvidas de alunos; ajudar a criar bancos de dados e apostilas, etc.

. Ao final da fase será feita uma avaliação de desempenho do aluno pelo professor titular através de uma ficha que será fornecida pelo professor da Vivência;

. O acadêmico entregará ao professor da Vivência o relatório, ficha de avaliação e ficha de frequência devidamente assinada pelo professor titular do estágio.

❖ **ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (10 horas)**

Os temas de estudos deverão ser levantados a partir das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula e trazidos para os encontros de apoio e reflexão com o professor responsável pela Vivência, a fim de serem debatidos e aprofundados, visando uma melhor compreensão e intervenção do aluno durante a Regência de classe.

Ao final do semestre, os alunos deverão eleger uma ou duas experiências pedagógicas significativas que tenha vivenciado no decorrer do processo ensino-aprendizagem e sistematizá-la, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES (30 horas)**

Além das atividades de ensino e extensão, previstas nos semestres anteriores, nesse momento da Vivência, os estudantes poderão dar continuidade às atividades de pesquisa através de programa de iniciação científica, como também aos trabalhos de monitoria no CEFET/PA, em salas de aula ou laboratórios, supervisionados por uma equipe multidisciplinar. Poderão também produzir, planejar e organizar projetos de extensão voltados a ações sociais com enfoque voltado para a EJA/PROEJA.

Segundo o Documento Base (BRASIL, MEC, 2006), o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos.

Nesse sentido, é primordial aos graduandos conhecerem a experiência de implantação do PROEJA no CEFET-PA que, a partir de 2007 ofertou três turmas integradas, sendo selecionados 105 candidatos dos quais se percebe uma variação de idade entre 18 e 50 anos e, por ser uma turma heterogênea causa-nos preocupação o aspecto relativo ao rendimento escolar com qualidade dessa clientela, nos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Construção Civil cuja coordenação do PROEJA está atrelada à DEPEM.

Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados que serão emitidas pela Coordenação do PROEJA e assinadas em conjunto com o professor da Vivência.

❖ **SEMINÁRIO INTEGRADOR (10 horas)**

O Seminário Integrador do semestre deverá ser um momento em que o aluno deverá elaborar um texto relatando uma ou duas experiências pedagógicas significativas vivenciadas ao longo do semestre. As experiências serão relatadas durante o seminário integrador do semestre voltadas para o ensino médio no contexto da EJA/PROEJA e operacionalizadas conforme o Anexo 2.

V SEMESTRE (210 horas)

EIXO TEMÁTICO: Prática Docente no Contexto do Ensino Fundamental e da Educação Indígena

Este semestre tem como objetivo dar continuidade às práticas pedagógicas vivenciadas nos semestres anteriores, onde o aluno deverá ser encaminhado para uma turma fixa para exercer a docência nas turmas de Ensino Fundamental Regular, e no contexto da educação indígena e assumirá o planejamento, a sistematização e organização do Trabalho Pedagógico.

❖ PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO E ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (30 horas)

Neste semestre o acadêmico participará diretamente da prática docente, mediante a Regência de Classe.

A regência de classe se consubstancia como momento efetivo do desenvolvimento profissional, quando o aluno assume efetivamente a regência de sala de aula.

Poderá desenvolver a regência de classe considerando escolas da rede pública; nos cursos oferecidos pelo CEFET/PA, através de serviços de extensão comunitária e alunos carentes da rede pública do Ensino Fundamental.

Nesta etapa será realizado um treinamento didático-pedagógico em sala de aula da Vivência onde será travada discussão entre alunos e professor da Vivência quanto à metodologia para as atividades de campo de estágio.

Os temas de estudo deverão ser levantados a partir das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula e trazidos para os encontros de apoio e reflexão com o professor responsável pela Vivência, a fim de serem debatidos e aprofundados, visando uma melhor compreensão e intervenção do aluno durante a regência de classe.

Ao final do semestre, os alunos deverão eleger uma ou duas experiências pedagógicas significativas que tenha vivenciado no decorrer do processo ensino-aprendizagem e sistematizá-la, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

. A instituição deverá ser Escola de Ensino Fundamental e o próprio CEFET poderá ser escola campo.

❖ **ESTÁGIO (100 horas)**

. Nesta fase o acadêmico irá desenvolver atividades de docência propriamente dita, onde irá para a sala de aula desempenhar atividades como o professor da turma;

. Juntamente com o professor titular ele irá fazer a seleção do conteúdo a ser ministrado e poderá desenvolver as seguintes atividades;

. Atividades que podem ser desenvolvidas nesta fase: ministrar aula, elaborar listas de exercícios; sugerir atividades complementares; elaborar e corrigir provas; trabalhar o ambiente pedagógico (relação professor x aluno, domínio de classe, conduta dos alunos); aplicar e criar de novas tecnologias; corrigir trabalhos; preencher diários de classe; atribuir notas; fazer a recuperação e participar como ouvinte nos Conselhos de Classe.

. O acadêmico será avaliado pelo professor titular da turma e pelo professor da Vivência da Prática Educativa.

. Os alunos receberão do Professor da Vivência fichas de avaliação e freqüência.

Nesta fase, para avaliação, serão considerados o desempenho didático das aulas ministradas pelo acadêmico e sua freqüência.

❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES (50 horas)**

Além das atividades de ensino e extensão, previstas nos semestres anteriores, nesse momento da Vivência, os estudantes poderão dar continuidade às atividades de pesquisa através de programa de iniciação científica, como também trabalhar em monitoria no CEFET/PA, em salas de aula ou laboratórios, supervisionados pelo setor pedagógico da instituição. Poderão também produzir, planejar e organizar subprojetos de extensão voltados a ações sociais. Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados.

❖ **PROJETOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS/SEMINÁRIO INTEGRADOR (30 horas)**

O Seminário Integrador do semestre deverá ser um momento em que o aluno deverá elaborar um texto relatando uma ou duas experiências pedagógicas significativas vivenciadas ao longo do semestre. As experiências serão relatadas durante o seminário integrador do módulo.

VI SEMESTRE (210 horas)

EIXO TEMÁTICO: Prática Docente no Contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional

Este semestre tem como objetivo dar continuidade às práticas pedagógicas vivenciadas nos semestres anteriores, onde o aluno deverá ser encaminhado para uma turma fixa para exercer a docência nas turmas de Ensino Médio Regular e da educação profissional (Integrado/Concomitante) e assumirá o planejamento, a sistematização e organização do Trabalho Pedagógico.

❖ PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO E ENCONTROS DE APOIO E REFLEXÃO (30 horas)

Neste semestre o acadêmico participará diretamente da prática docente, mediante a Regência de Classe.

A regência de classe se consubstancia como momento efetivo do desenvolvimento profissional, quando o aluno assume efetivamente a regência de sala de aula.

Poderá desenvolver a regência de classe considerando escolas da rede pública; nos cursos oferecidos pelo CEFET/PA, bem como através de serviços de extensão comunitária a alunos carentes da rede pública do Ensino Médio.

Nesta etapa será realizado um treinamento didático-pedagógico em sala de aula da Vivência onde será travada discussão entre alunos e professor da Vivência quanto à metodologia para as atividades de campo de estágio.

Os temas de estudos deverão ser levantados a partir das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula e trazidos para os encontros de apoio e reflexão com o professor responsável pela Vivência, a fim de serem

debatidos e aprofundados, visando uma melhor compreensão e intervenção do aluno durante a regência de classe.

Ao final do semestre, os alunos deverão eleger uma ou duas experiências pedagógicas significativas que tenha vivenciado no decorrer do processo ensino-aprendizagem e sistematizá-la, fazendo o relato e a reflexão crítica acerca do significado das experiências para a sua aprendizagem profissional.

. A instituição deverá ser Escola de Ensino Médio e o próprio CEFET poderá ser escola campo.

❖ **ESTÁGIO (100 horas)**

. Nesta fase o acadêmico irá desenvolver atividades de docência propriamente dita, onde irá para a sala de aula desempenhar atividades como o professor da turma;

. Juntamente com o professor titular ele irá fazer a seleção do conteúdo a ser ministrado e poderá desenvolver as seguintes atividades;

. Atividades que podem ser desenvolvidas nesta fase: ministrar aula, elaborar listas de exercícios; sugerir atividades complementares; elaborar e corrigir provas; trabalhar o ambiente pedagógico (relação professor x aluno, domínio de classe, conduta dos alunos); aplicar e criar de novas tecnologias; corrigir trabalhos; preencher diários de classe; atribuir notas; fazer a recuperação e participar como ouvinte nos Conselhos de Classe.

. O acadêmico será avaliado pelo professor titular da turma e pelo professor da Vivência da Prática Educativa.

. Os alunos receberão do Professor da Vivência fichas de avaliação e freqüência.

Nesta fase, para avaliação, serão considerados o desempenho didático das aulas ministradas pelo acadêmico e sua freqüência.

❖ **ATIVIDADES COMPLEMENTARES (50 horas)**

Além das atividades de ensino e extensão, previstas nos semestres anteriores, nesse momento da Vivência, os estudantes poderão dar continuidade às atividades de pesquisa através de programa de iniciação científica, como também trabalhar em monitoria no CEFET/PA, em salas de

aula ou laboratórios, supervisionados pelo setor pedagógico da instituição. Poderão também produzir, planejar e organizar subprojetos de extensão voltados a ações sociais. Estas atividades têm suas cargas horárias contabilizadas através de Certificados.

❖ **PROJETOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS/SEMINÁRIO INTEGRADOR (30 horas)**

O Seminário Integrador do semestre deverá ser um momento em que o aluno deverá elaborar um texto relatando uma ou duas experiências pedagógicas significativas vivenciadas ao longo do semestre. As experiências serão relatadas durante o seminário integrador do módulo.

V. SISTEMÁTICA DA VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA

- a) A Vivência na Prática Educativa integraliza 1000 horas obrigatórias (Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/02 – Art.1º I e II) e destas destinam-se 400 horas para Estágio Curricular obrigatório.
- b) O estágio na Formação de Professores será em qualquer hipótese curricular, devendo integrar o histórico escolar;
- c) Serão admitidos dois tipos de Estágio: Estágio Curricular obrigatório. Componente obrigatório da Prática Educativa com 400 horas divididas por semestres e Estágio Curricular, que pode ser desenvolvido a qualquer momento pelo aluno segundo sua própria iniciativa em escolas que se disponham a abrigar estagiários, Neste caso levará recomendação do setor competente;
- d) O Professor da Vivência na Prática Educativa será responsável pela orientação e supervisão do estágio;
- e) Haverá uma ficha de controle de supervisão de estágio, as orientações dos alunos serão feitas no horário de Planejamento e Sistematização da Vivência na Prática Educativa;
- f) O professor da Vivência na Prática Educativa deverá orientar os alunos sobre a ética profissional no campo de estágio: o aluno leva

conhecimentos novos para a escola e esta oportuniza a sua experiência;

- g) As atividades de Estágio Curricular obrigatório iniciam no 3º semestre dos Cursos de Licenciatura e perduram até o 6º semestre;
- h) É permitido ao aluno que já exerça a docência, solicitar crédito de 200 (duzentas) horas de estágio (Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/02 – Art. 1ª, IV); A solicitação de crédito para o estágio deverá ser através de requerimento, acompanhada de cópia autenticada de documentos de comprovação da docência, (carteira de trabalho, declaração, contrato);**
- i) O aproveitamento só será concedido com a devida comprovação de exercício da docência e aluno receberá um documento de dispensa do estágio;
- j) A documentação apresentada será anexada aos relatórios do arquivo da Coordenação do Curso;
- k) O aluno poderá requerer aproveitamento das 200 horas nos semestres em que o estágio destina-se à Regência de Classe;
- l) O CEFET/PA deverá fazer parcerias com Secretarias de Educação Municipal, Estadual e Escolas Particulares para a efetivação do estágio dos acadêmicos;
- m) A Coordenação de Educação deverá fazer o contato inicial com as escolas para acordar o número de alunos que serão recebidos pela escola-campo;
- n) As escolas-campo de estágio serão selecionadas por pólos para facilitar o acesso aos alunos;
- o) Deverá haver uma lista de escolas para o aluno escolher a sua escola de estágio;
- p) Caso o aluno, por motivo especial justificado, não escolher a escola da lista de parcerias, deverá dirigir-se à Coordenação de estágio para solicitar, encaminhamento para a escola preferida, este receberá um ofício de encaminhamento com duas vias, deverá entregar uma via ao destinatário e a outra via com o aceite da escola, deverá ser entregue no prazo de 5 (cinco) dias ao Professor

da Vivência na Prática Educativa, tal solicitação deverá feita no início do semestre letivo;

- q) O professor da Vivência na Prática Educativa receberá da Coordenação de Educação a lista das escolas-campo, o kit estágio (fichas de frequência, avaliação, carta para o professor titular da escola-campo, modelo de relatório);
- r) O professor da Vivência na Prática Educativa será responsável pela distribuição dos alunos nas escolas, horário, entrega do kit estágio (fichas de frequência, avaliação, carta de apresentação ao professor e modelo de relatório);
- s) O número de estagiários na turma não deve ultrapassar de 3 (três);
- t) O estagiário deverá passar pelas turmas das últimas séries do Ensino fundamental e nas 3 (três) séries do Ensino Médio;
- u) As atividades diárias do estagiário deverão ser registradas na ficha de frequência com assinatura do professor titular;
- v) As fichas de frequência, avaliação, auto-avaliação e relatórios deverão ser entregues ao professor da Vivência na Prática Educativa;
- w) Os alunos deverão entregar as fichas e o relatório na antepenúltima semana do encerramento do semestre letivo;
- x) O professor da Vivência na Prática Educativa no final do semestre deverá entregar as fichas de frequência, avaliação, auto-avaliação do aluno e relatório na Coordenação do Curso;
- y) O Coordenador de Curso no final do semestre letivo encaminhará para a DIREC (Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias) comprovante de aproveitamento de crédito dos alunos e a ficha de estágio devidamente assinada pelo professor da Vivência na Prática Educativa e do Coordenador do Curso para efeito de validação do estágio;
- z) Caso o aluno, por motivo especial justificado, não escolher a escola da lista de parcerias, deverá dirigir-se à Coordenação de Educação para solicitar encaminhamento para a escola preferida, este receberá um ofício de encaminhamento com duas vias, deverá entregar uma via ao destinatário e a outra via com o aceite da

escola, deverá ser entregue no prazo de 5 (cinco) dias ao Professor da Vivência na Prática Educativa, tal solicitação deverá feita no início do semestre letivo;

Da Avaliação

- a) As notas de avaliação do estágio são na escala de 0 a 10
- b) O estagiário é avaliado durante o desenvolvimento de suas atividades, pelos professores da Vivência na Prática Educativa, professor titular da escola-campo, além da auto-avaliação do estagiário.

Parâmetros da avaliação:

a) Pelo professor da VPE

Crêterios: Interesse, participação, organização, criatividade dos recursos didáticos, iniciativa, sociabilidade, pontualidade, responsabilidade, aspectos didáticos pedagógicos, interação teoria e prática, pontualidade e organização do relatório.

O professor da VPE dará a nota final do aluno, mediante as observações das avaliações.

b) Pelo professor da escola-campo

Crêterios: assiduidade, interesse, trabalho em equipe, iniciativa, criatividade, disponibilidade, conduta ético-profissional, colaboração, participação em atividades didático-pedagógicas, elaboração do plano de aula e domínio de conteúdo específico.

c) Auto-avaliação do aluno – oportunidade de fazer uma análise crítica reflexiva.

Da aula de desempenho

- a) A orientação pedagógica incluindo a elaboração do Plano de Aula dever ser dadas pelo professor da Vivência na Prática Educativa;
- b) Após a aula os professores avaliadores (professor da área específica e avaliador pedagógico) imediatamente analisar de forma crítica-reflexiva.

VI. SISTEMÁTICA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

a) As Atividades Complementares dos cursos de licenciaturas do CEFET/PA são obrigatórias e categorizam-se em três grupos:

- . Atividades de Ensino;
- . Atividades de Extensão;
- . Atividades de Pesquisa.

b) Os alunos, obrigatoriamente, deverão distribuir a carga horária das Atividades Complementares em, pelo menos, dois grupos acima indicados.

c) As atividades terão carga horária global de 360 horas, devendo ser cumpridas ao longo do Curso;

d) As Atividades de Ensino, que podem englobar até 180 horas com direito a registro no histórico escolar, compõem-se de:

- . disciplinas oferecidas pelo CEFET/PA, desde que haja vaga, compatibilidade de horário e ligação com a licenciatura;
- . disciplinas oferecidas pelo próprio CEFET/PA , mas não previstas no currículo pleno;
- . monitoria em disciplinas do curso;

e) As atividades de Extensão, que podem englobar em até 180 horas com direito a registro no histórico escolar, dividem-se em dois grupos;

I. participação em seminários, palestras, cursos, mini-cursos, oficinas, conferências, encontros.

II. atividade profissional vinculada ao curso.

f) As atividades de Pesquisa, que podem englobar em até 180 horas com direito a registro no histórico escolar incluem:

- iniciação científica
- trabalhos publicados em periódicos específicos.

g) As atividades complementares serão coordenadas pelas Coordenações de Curso e Educação, a qual caberá:

- propor para aprovação da Diretoria de Ensino, Plano de Atividades Complementares a ser desenvolvida pela Gerência dos Cursos Superiores e divulgá-lo;
- Propor, para aprovação da Diretoria de Ensino, normas para cada atividade especificando a exigência de certificado de frequência e participação, notas obtidas, carga horária cumprida, relatórios de desempenho e outros;

- Analisar o documento apresentado pelo aluno para comprovar a realização de cada atividade complementar e, se considera-lo suficiente, rubrica-lo e encaminha-lo a GIRAD, que utilizará na ocasião da expedição do diploma;
 - Divulgar entre os alunos, a realização de eventos.
- h) As atividades complementares deverão ser cumpridas no mínimo de 30 horas por semestre, sendo que no último semestre deverão ser cumpridas as 360 horas;
- i) As atividades complementares deverão ocorrer por iniciativa própria do aluno ou por informação dada ou promovida pelo CEFET/PA;
- j) Só terá validade as certificações com datas a partir de sua entrada no Curso;
- l) As atividades devem ser específicas ou ter uma ligação direta com a Licenciatura

QUADRO RESUMO

GRUPO	ATIVIDADES
ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina isolada de outro curso; - Disciplina/Seminários oferecidos pelos cursos específico não pertencentes ao currículo pleno; - Monitoria em disciplina do curso específico.
EXTENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em Projetos de Extensão; - Atividade profissional vinculada ao curso; - Participação em seminários, palestras, congressos, conferências, encontros, cursos de atualização e similares.
PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciação científica ou prática investigativa; - Trabalhos publicados; - Outros, a critério da instituição.

VII. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. DECRETO 2.406 de 27 de novembro de 1997.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 9.394/96.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01, DE 18/02/02 (01/2002).

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02, DE 19/02/02 (02/2002).

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola** – Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTRELA, M. T. (org). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Portugal. Ed. Porto, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 2ª. Ed. Campinas. Ed. Papirus, 1995.

GANDIM, D. & CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre: 1995.

NOVOA, Antônio, (org) **Profissão: Professor**. Porto. Porto Editora, 1991.

PERRENOUD, P. **Prática Pedagógica, profissão docente e formação**.

Perspectivas Sociológicas. Lisboa, publicações Dom Quixote, 1993.

POPONOV, A. & POPKEWTZ, T. Concepção e Práticas de Formação Contínua de Professores, In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

POPKEWTZ, T. (org) **Reformas Educativas e Formação de Professores**, Lisboa Educa, 1992.