

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília

ANGELA ROSINA ALEXIUS MATTÉ

**O ENSINO DE DIDÁTICA NO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DA UTFPR – MEDIANEIRA-PR, DE 2005 A 2012**

MARÍLIA- SP
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília

ANGELA ROSINA ALEXIUS MATTÉ

**O ENSINO DE DIDÁTICA NO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DA UTFPR – MEDIANEIRA-PR, DE 2005 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência – FFC-Unesp – Câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientadora: Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

MARÍLIA - SP
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M435e Matté, Angela Rosina Alexius.

O ensino de didática no programa especial de formação pedagógica da UTFPR – Medianeira, Pr., de 2005 a 2012 / Angela Rosina Alexius Matté. – 2015.

122 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rosane Michelli de Castro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília - SP, 2015.

Inclui bibliografias.

1. Educação. 2. Didática. 3. Educação - metodologia. 4. Professores - formação. I. Castro, Rosane Michelli de, orient. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD (22 ed.): 371.3

Biblioteca Câmpus UTFPR Medianeira
Marci Lucia Nicodem Fischborn 9/1219

ANGELA ROSINA ALEXIUS MATTÉ

**O ENSINO DE DIDÁTICA NO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DA UTFPR – MEDIANEIRA-PR, DE 2005 A 2012**

Banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da
FFC-Unesp- Câmpus de Marília, realizada em 25 de Fevereiro de 2015

Banca Examinadora

Presidente

Dr^a. Rosane Michelli de Castro

Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana

Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima

Marília, São Paulo, fevereiro de 2015.

À Gladis, que através do pequeno mundo ao seu redor me faz ver o quão grande pode ser o meu.

AGRADECIMENTOS

À Unesp, Câmpus Marília pela oportunidade de execução do programa Minter em conjunto com a UTFPR-Câmpus Medianeira.

À minha orientadora, professora doutora Rosane Michelli de Castro, pela confiança e parceria firme demonstrada em todos os momentos deste percurso investigativo e, sobretudo, nos mais delicados.

À professora doutora Maria Fátima Menegazzo Nicodem, pela sua indiscutível colaboração e importância na elaboração deste trabalho.

À professora doutora Ivone Carletto de Lima, coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica do Câmpus Medianeira da UTFPR.

Ao meu marido Antonio Tarcísio Matté, pela compreensão de minha ausência mesmo estando presente ao seu lado.

À minha filha Luísa, pela paciência e carinho neste momento importante da minha vida.

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Paulo Freire.

MATTÉ, Angela Rosina Alexius. **O ensino de didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Medianeira de, 2005 a 2012.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Marília/SP. Orientadora: Professora Doutora Rosane Michelle de Castro, 2014.

RESUMO

Trata-se de dissertação resultante da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado com objetivo geral de recuperar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos do corpo de saberes considerados como sendo propriamente da Didática ministrados no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012. Tal recorte temporal foi delimitado considerando-se que 2005 foi o ano em que se constitui a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira-PR, antes Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, e 2012 foi o ano imediatamente anterior ao início da nossa pesquisa que se pretendia de abordagem histórica, ainda que do tempo presente. Foram objetivos específicos da pesquisa: comparar as estruturas curriculares da primeira versão do Programa (2005 a 2010) com a segunda versão (2011 a 2012); identificar possíveis diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre as disciplinas constituídas com saberes tidos como propriamente da Didática no PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR; contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil, capazes de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida centrada nos corpos de saberes considerados como propriamente da disciplina de Didática, coloca-se como uma dessas possibilidades, norteada pelos seguintes questionamentos: Quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o PROFOP da UTFPR – o Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012? Como esses saberes foram se materializando por meio dos vários documentos orientadores e normatizadores desse Programa e se apresentam por meio dos relatos orais de professores das disciplinas em foco? Tratou-se, portanto, de pesquisa documental, cujo *corpus* foi constituído por documentos legais e documentos recuperados do Banco de dados, *on line*, da UTFPR/Câmpus Medianeira-PR e por aqueles produzidos a partir das transcrições dos relatos orais de uma professora, coletados por meio de entrevista do tipo semi-estruturada. Com a discussão dos dados temos que a análise do ensino das disciplinas com corpos de conhecimento propriamente da Didática no PROFOP da UTFPR – o Câmpus Medianeira-PR, a saber, o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, oferecem subsídios para uma discussão sobre a necessidade da não fragmentação curricular, quanto aos conhecimentos nos cursos de formação de professores, a favor da multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade que sempre enriquece esses cursos, quanto mais cada disciplina der conta daquilo que lhe é específico e, a partir daí, explorar as fronteiras e zonas intermediárias do conhecimento científico. Dentre outros aspectos, chegamos, à conclusão final de que, em nosso entendimento, quando o ensino de Didática ganha, na 2ª versão da estruturação curricular do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, um maior entendimento sobre a sua especificidade, ou seja, a ideia de um ensino pautado nos fundamentos das várias ciências da educação, teria começado a vislumbrar a condição de multidisciplinaridade que o próprio Programa necessitava, frente aos fins que se propôs, o quê, a nosso ver, oferece condições para que sejam fomentadas no Brasil as discussões sobre o dilema vivido pelo formação de professores no Brasil, quanto à fragmentação com a qual muitas estruturas curriculares são vivenciadas, e sobre a Didática, para a proposição de soluções para o seu ensino no presente.

Palavras-chave: Educação. História da educação. História das disciplinas. Saberes da didática. Formação pedagógica.

MATTÉ, Angela Rosina Alexius. **Didactics teaching on the Special Program of Teacher Training of UTFPR - Medianeira from 2005 to 2012.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília/SP. Orientadora: Professora Doutora Rosane Michelle de Castro, 2014.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research developed at Masters level which aimed at to recover, gather, select, organize, analyze and interpret aspects of knowledge considered to belong to the Didactics subject taught in the Special Program of Teacher Training, form Federal University of Technology of Paraná - PROFOP UTFPR - Câmpus Medianeira-PR, from 2005 to 2012. This time period was defined considering that 2005 was the year that the Federal Technological University of Paraná - UTFPR / Câmpus Medianeira-PR, before called Federal Center of Technological Education of Paraná - CEFET-PR, was constituted, and 2012 was the year immediately previous to the beginning of our research that was intended to historical approach, although the present time. We defined as specific research objectives: to compare the curriculum structures of the first version of the program (2005 to 2010) with the second version (2011 to 2012); identify possible differences and or theoretical and methodological similarities among the matters established as knowledge seen as properly from the Didactics subject in PROFOP UTFPR - Câmpus Medianeira-PR; contribute to discussions and a history about Didactics, teacher training and Education in Brazil, being able to envisage solutions to the problems of the courses and teacher training programs nowadays. In this sense, the research developed focusing on knowledge considered as proper of the Didactics subject, can be one of these opportunities, guided by the following questions: What knowledge gotten as properly form Didactics had been constituting subjects which joined the PROFOP UTFPR - Câmpus Medianeira-PR, from 2005 to 2012? How that knowledge had been materializing through several guidance and standard-setters documents of this program and is shown through spoken reports of teachers of the focused subjects? It was, therefore, a documentary research, which corpus consisted of legal documents and retrieved from the database documents, online, of UTFPR / Câmpus Medianeira-PR and those produced from the transcripts of the spoken reports of a teacher, collected through semi-structured interviews. From the data discussion we got that the analysis of the teaching of subjects with knowledge properly of the Didactics subject in PROFOP UTFPR - Câmpus Medianeira-PR, namely the theme "Psycho-pedagogical conceptions of the teaching-learning process" and the subject/curricular unit "Teaching and learning processes", provide input for a discussion on the need of non-curricular fragmentation, on the knowledge in teacher training courses in favor of multidisciplinary and interdisciplinarity that always improve these courses, the more each discipline can do of what is specific to it and, from there, explore the boundaries and buffer zones of scientific knowledge. Among other things, we can conclude that, in our view, when the Didactics teaching gets, in the 2nd version of the course structure of PROFOP UTFPR - Câmpus Medianeira-PR, a greater understanding of its specificity, in other words, the idea of teaching based on the fundamentals of the several sciences of education, has begun to glimpse the multidisciplinary condition that the Program needed, compared to the purposes it has set, what, in our view, offers conditions to be promoted in Brazil discussions on the dilemma experienced by teacher training, about the fragmentation to which many curriculum structures are experienced, and on the Didactics subject, for proposing solutions for its teaching nowadays.

Keywords: Education. History of Education. History of subjects. Didactics Knowledge. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - Singularidades históricas e culturais do “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.	22
1.1 O contexto histórico de criação do “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.....	23
1.2 O PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR: aspectos legais de sua constituição.....	28
1.3 A universidade Tecnológica Federal Paraná: história e identidade	32
1.4 O Câmpus da UTFPR na cidade de Medianeira-PR	41
CAPÍTULO 2 - A Didática no “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.....	47
2.1 Núcleos estruturantes do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.	48
2.2 Diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”.....	61
CAPÍTULO 3 - Algumas contribuições para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil.....	68
3.1 O PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR na educação brasileira.....	68
3.2 Formação de professores: conceitos e implicações na atuação docente	73
3.3 As disciplinas com os saberes da Didática, do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012: uma possibilidade à luz de uma breve análise histórica e teórico-conceitual da Didática no âmbito da Pedagogia	77
3.4 Didática, como campo de conhecimento e disciplina em cursos de formação de professores: dilemas e perspectivas.....	80
CONCLUSÕES.....	88
REFERÊNCIAS	91
OBRAS CONSULTADAS	96
APÊNDICES	99
APÊNDICE 1 – Relatos orais da Professora M. F. M. N.....	100

ANEXOS	113
ANEXO 1 – Plano de ensino do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”	114
ANEXO 2 – Plano de ensino da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira – Legislação	30
QUADRO 2 – População de Medianeira-PR	42
QUADRO 3 – Núcleos e temas estruturantes do PROFOP – Câmpus Medianeira-PR, entre 1998 e 2010.	48
QUADRO 4 – Núcleos e temas estruturantes do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, após 2011.....	52
QUADRO 5 – O tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, na 1ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.....	56
QUADRO 6: Professores do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, de 2005 à 2010.....	57
QUADRO 7 – A disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, na 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.....	58
QUADRO 8: Comparativo entre os aspectos do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”.....	59
QUADRO 9 – Bibliografias do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”	64

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – 21ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica – 2001.....	28
FIGURA 2 – Linha do Tempo com os principais acontecimentos da História da UTFPR.....	38
FIGURA 3 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Medianeira - PR.....	46
FIGURA 4 – 1ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira - PR (2005 a 2010).....	52
FIGURA 5 – 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira - PR (2011 à atual)	54

LISTA DE SIGLAS

CBAI – Comissão Brasileira Americana Industrial
CEFET/PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CIMCO – CEFET Integrado na Multiplicação de Conhecimentos
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação
COFOP – Curso de Formação de Professores
COPEL – Companhia Paranaense de Energia
DOU – Diário Oficial da União
ETFP – Escola Técnica Federal do Paraná
FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia
FUNCEFET – Fundação de Apoio ao CEFET
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum da América do Sul
MINTER – Mestrado Interinstitucional
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Planejamento Estratégico
PEFP – Programa Especial de Formação de Professores
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PROFOP – Programa de Formação de Professores
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED-MD – Unidade de Ensino Descentralizada – Medianeira
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

Já na segunda década do século XXI, observa-se que continua significativa a importância dos discursos acerca dos métodos e técnicas de ensino na prática educativa das escolas, dos programas de formação pedagógica, dos institutos de ensino, na pesquisa e na extensão de serviços educacionais à comunidade.

Essas discussões referentes à aplicação de métodos e técnicas de ensino ocupam, contemporaneamente, maior espaço no meio escolar, seja nas reflexões de professores, na busca de uma atuação mais eficaz, ou nas reflexões engendradas pelos pensadores em educação, com o intuito de fornecer informações e instrumentos para que a prática educativa se desenvolva e acompanhe as rápidas mudanças a que o mundo está exposto.

Considerando esse meio e sendo servidora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira – local onde também se observam estas preocupações e onde existem ações centradas na formação didático-pedagógica de diplomados em cursos superiores que não sejam licenciaturas, surgiu o interesse em contribuir com o campo de discussões sobre o assunto e, então, buscamos a elaboração de um projeto de pesquisa, em nível de mestrado, voltado para entender melhor aspectos do ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica – PROFOP, dessa Universidade.

Assim, num primeiro contato com a Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP - Câmpus Marília, após a divulgação dos resultados classificatórios para o Programa de Mestrado Interinstitucional – MINTER em Educação, verificamos que a possibilidade de dar aplicabilidade a esse projeto se configurava cada vez mais próxima. Tal processo iniciou-se em março de 2013 quando contatamos a Professora Rosane Michelli de Castro, a qual, a fim de responder às expectativas da minha temática de pesquisa, ofereceu orientações no sentido de procurar, junto aos cursos de formação pedagógica ofertados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, aspectos da história da constituição das disciplinas ou corpo de saberes que constituem a Didática nesses cursos. Tal interesse é decorrente da crença de que seria nessas disciplinas, sobretudo, que deveriam se materializar as preocupações da Didática, ou seja, preocupações não somente com a escolha de técnicas de ensino, métodos e estratégias, mas com a apropriação consciente pelo professor de fundamentos da educação, os quais, por sua vez, orientam a escolha intencional das teorias educacionais norteadoras da prática docente.

Assim, materializava-se a expectativa de desenvolver uma pesquisa que pudesse vir a contribuir com, e integrar o conjunto de estudos e pesquisas que estão sendo desenvolvidos ou

que venham a se desenvolver no âmbito do projeto integrado de pesquisa “A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011”, cuja fase 1 – fontes para a pesquisa – desenvolveu-se entre 2012 e 2014¹, coordenado pela professora mencionada. Esse projeto integrado decorre de um programa de pesquisa com o mesmo título.

Nessa perspectiva, inicialmente, buscamos recuperar informações sobre os cursos de formação pedagógica ofertados pelo Câmpus Medianeira da UTFPR. Considerando-se que essa universidade volta-se mais especificamente para o ensino tecnológico e que a demanda de professores, em sua maioria, está ligada ao ensino nas engenharias, bacharelados e tecnologias, os esforços da pesquisa, cujos resultados ora apresentamos, se concentraram no curso de formação pedagógica, opção implantada em 1998, para dar conta de uma demanda pública de professores, especialmente na área de exatas. Dessa forma, a universidade em questão vislumbra na legislação uma possibilidade de aproveitar o corpo docente da área das Ciências Humanas, Letras e Artes e formados nas demais licenciaturas, para a atuação em projetos que atendessem a essa chamada “formação emergencial”. Emergencial porque, em princípio, a legislação dava conta de que essas ações não durariam mais do que quatro ou cinco anos. No entanto, a demanda perdura até a presente data, ou seja, neste ano 2015, sendo que o Câmpus Medianeira da UTFPR encontra-se já em sua décima sétima turma.

Os cursos de formação pedagógica têm, no cerne de seus projetos, o ensino de didática, que é uma ponte para se operar as relações entre a teoria e a prática docente. É ela que “[...] interliga as bases teóricas à ação prática, evitando o espontaneísmo e fornecendo aos profissionais da educação uma práxis educativa sólida.” (LIBANEO, 2002, p.76). Por este motivo optamos por desenvolver uma pesquisa centrada no ensino de Didática no “Programa Especial de Formação Pedagógica” - PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR .

Segundo o Projeto Pedagógico desse Programa, datado de agosto de 2011, ministrar esses cursos é objetivo que se insere entre as políticas institucionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira e, de forma geral, pretende contribuir com aquela que seria a missão geral da UTFPR: “promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico” (UTFPR 2008, p.19) e com a visão da UTFPR, a de “ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área pedagógica.” (UTFPR 2008, p.19).

As motivações para a criação do Programa mencionado se encontram nos primórdios do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, que, em 2005, se

¹ Processo FAPESP n. 2012/10609-0.

transformou em Universidade Tecnológica.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida pode ser considerada pesquisa histórica do tempo presente. A propósito, alguns pesquisadores têm considerado que se trabalhar com objetos da história do tempo presente é um inconveniente, sobretudo, porque afirmam que o pesquisador perde a visão retrospectiva para a conquista de maior objetividade e, então, que suas interpretações podem caracterizar-se pela subjetividade ou ainda, apresentarem-se como tendenciosas. Entretanto, rompendo com a concepção que defendia a necessidade do distanciamento para a realização da análise histórica, compartilhamos com as afirmações de Chartier (1993, p.8), para quem, na história do tempo presente,

[...] o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história. (CHARTIER, 1993, p.8).

Pelo exposto, surgiram os seguintes questionamentos norteadores da pesquisa desenvolvida: Quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o PROFOP da UTFPR – o Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012? Como esses saberes foram se materializando por meio dos vários documentos orientadores e normatizadores desse Programa e se apresentam por meio dos relatos orais de professores das disciplinas em foco?

Ressaltamos que o recorte temporal da pesquisa teve como ano inicial 2005. Isso porque, em 7 de outubro de 2005, ocorre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, na então UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Em 25 de outubro desse mesmo ano, acontece a solenidade de instalação do Câmpus Medianeira. A Unidade de Medianeira fica então conhecida como uma descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, que é uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, com certa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.² Como marco final do recorte temporal da pesquisa foi delimitado o ano de 2012, ano imediatamente anterior ao início da pesquisa.

Assim, tem-se como objetivo geral da pesquisa: recuperar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos do corpo de saberes considerados como sendo

² Entende-se por autarquia de regime especial toda aquela instituição em que a lei instituidora conferir privilégios específicos e aumentar sua autonomia comparativamente com as autarquias comuns, sem infringir os preceitos constitucionais pertinentes a essas entidades de personalidade pública.

propriamente da Didática ministrados no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira, entre 2005 e 2012. Foram objetivos específicos da pesquisa: comparar as estruturas curriculares da primeira versão do Programa (2005 à 2010) com a segunda versão (2011 à 2012); identificar possíveis diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre as disciplinas constituídas com saberes tidos como propriamente da Didática no PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR; contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil, capazes de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente.

Referimo-nos ao nosso objeto de pesquisa como disciplinas de Didática ou com corpos de saberes da Didática, ao invés de disciplinas com corpos de conhecimentos da Didática, porque, a nossa busca perpassa pelas estruturas disciplinares centrado no “como” ensinar, que são decorrentes de:

[...] processos de seleção e legitimação que não [...] construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de [ensino e de aprendizagem], mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional. (LOPES, 1998, p. 3).

Tal formulação nos leva a compreender a disciplina escolar como constituída por um conjunto de saberes que, ao vincular-se à escola, estabelece novas relações de saber e de poder, a partir dos lugares sociais e históricos dos seus agentes, sobretudo dos professores e alunos, e por meio das suas atividades.

Com base em Julia (2001), é possível afirmarmos que a história de uma disciplina não se reduz no que se refere à análise de um conjunto de conhecimentos destacados de sua ciência de referência, nem na análise somente dos manuais utilizados em seu ensino, nem numa análise macro dos documentos legais ou produzidos no âmbito dos vários fóruns de discussão dos especialistas da educação. De um modo ou outro, existe uma relação estreita entre todas essas dimensões.

Ao encontro dessa ideia, Chervel (1990) afirma que, desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina e que se reconheça que uma disciplina comporta

não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina, então, a história das disciplinas de tal disciplina pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas também na história cultural. Para esse pesquisador francês, a disciplina escolar deve ser estudada, considerando-se aspectos culturais e sociais da própria instituição ou seja, sua história e o seu papel histórico. É essencial investigar integração da instituição na cultura escolar e não só a disciplina em si. Chervel (1990) frisa a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas, como também com os resultados que produzem.

Tratou-se, portanto, de pesquisa documental, quantos às fontes, cujo *corpus* foi constituído por documentos que conseguimos recuperar, ou seja, os legais e os documentos recuperados do Banco de dados, *on line*, da UTFPR/Câmpus Medianeira-PR, e por aqueles produzidos a partir das transcrições dos relatos orais de uma professora que ministrou e ministra as disciplinas com corpos de saberes da Didática no PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

Essa compreensão foi responsável pelas nossas opções metodológicas também pautadas na história oral. A história oral centra-se nos sujeitos, em suas narrativas das situações vividas, nas experiências, na história (MEIHY, 2000).

Entretanto, a fim de que tal opção metodológica encaminhasse os nossos trabalhos para o alcance dos objetivos propostos, surgiu-nos a necessidade, num primeiro momento, do estudo, compreensão e aprofundamento quanto a, pelo menos, alguns aspectos fundamentais da história oral, como os seguintes, apresentados por Meihy (2000):

- Necessidade de ser evidenciado o grau de cuidado com o específico, sem perder as comunicações com o geral, com o amplo e coletivo (p. 19).
- “[...] comprometimentos éticos e exige retorno ao depoente, pois sempre que houver uma entrevista ela deve responder à sua utilização.” (p. 23).
- Considerar que a história oral é uma alternativa à história oficial consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio exclusivo da documentação escrita e cartorial (p. 23).
- Compreender “[...] a distinção entre história oral e fonte oral.” (p. 28).
- Compreender a história oral quanto ao seu estatuto: como um recurso, mais uma ferramenta; como técnica; e, como método.

- Considerar que “falar em tempo em história oral implica pensar tanto o momento da elaboração do processo documental quanto o tempo narrativo.” (p. 34).

Assim, os procedimentos da história oral foram tomados por nós como um recurso possível para a elaboração de documentos e decorrente arquivamento de dados e informações.

Segundo Meihy (2000, p.25, destaques do autor), história oral é:

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupo. Ela é sempre uma *história do tempo presente* e também reconhecida como *história viva*.

A fim de que tal opção metodológica fosse incorporada aos nossos trabalhos para o alcance dos objetivos propostos, procedemos às etapas de preparação para realização da entrevista do tipo semi-estruturadas. Essas etapas da preparação da entrevista compõem-se de: elaboração dos roteiros de entrevistas semi-estruturadas, pré-testes (com outros professores não sujeitos da pesquisa); preparação e obtenção da carta de cessão de direitos sobre a gravação dos depoimentos; elaboração do aparelho eletrônico de gravação. A etapa posterior foi a de coleta de dados e informações mediante a aplicação da entrevista semi-estruturada. Após, propomo-nos a realizar a fase das transcrições “*ipsis litteris*” desses dados e informações. Em seguida a essa fase dessa transcrição “*ipsis litteris*”, considerada como a primeira transcrição, propomo-nos a enviar o texto contendo tal transcrição para os sujeitos entrevistados, para conferência. Na ocasião solicitamos a carta de cessão de direitos sobre esse texto já conferido pela professora entrevistada e foi feita uma segunda transcrição dos relatos, agora a definitiva.

Por todo exposto, é possível afirmarmos que os aspectos constitutivos das disciplinas com corpos de saberes propriamente da Didática podem ter se configurado em decorrência de um complexo processo envolvendo conflitos, mediações diferentes por parte dos seus sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, foram atribuídos a eles.

Assim, no Capítulo 1, buscamos por meio de dados recuperados do Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR 2014), *on-line*, e por meio da documentação legal sobre educação recuperada, evidenciar que o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, constituído pelas várias disciplinas como aquelas com corpo de saberes da Didática, objetos de nossa investigação, está inserido em uma instituição educacional a qual, por sua vez, está inserida em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos de tudo que o compõe, dentre o quê destacamos as suas

várias disciplinas que compõem ou compuseram suas estruturas curriculares.

No Capítulo 2, apresentamos uma análise realizada por meio de dados recuperados de documentos institucionais, como matrizes curriculares e planos de ensino de disciplinas, também contidos no Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR 2014), e por meio dos dados e informações contidos em relatos orais de uma professora do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, centralmente daquela que teria ministrado as disciplinas com corpos de saberes propriamente da Didática. Tais relatos orais foram coletados mediante a aplicação de entrevista do tipo semi-estruturada.

Com esse *corpus* documental, buscamos apresentar e estabelecer comparações entre aspectos das estruturas curriculares que constituíram o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, durante 2005 e 2012, ou seja, entre aspectos da primeira versão do Programa (2005 à 2010), e da segunda versão (2011 a 2012). Ainda, à luz dos aspectos históricos e teórico-conceituais da Didática, buscamos responder aos questionamentos sobre quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012 e como esses saberes foram se materializando por meio dos vários documentos orientadores e normatizadores desse Programa, com destaque para os planos de ensino das disciplinas.

Também, a busca foi por identificar possíveis diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre essas disciplinas, mediante uma breve apresentação da bibliografia contida nos planos de ambas as disciplinas que teriam norteado as disciplinas, por meio da análise de alguns aspectos constituintes do saber professoral de uma das professoras que teria ministrado as disciplinas com corpo de saberes propriamente da Didática. Ainda, com tal trabalho, buscamos responder ao questionamento sobre como os saberes tidos como propriamente da Didática se apresentam por meio dos relatos orais de professores das disciplinas em foco.

No capítulo 3, após termos buscado recuperar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos do corpo de saberes considerados como sendo propriamente da Didática, ministrados no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira, entre 2005 e 2012, ou seja, após nos dois primeiros capítulos termos apresentados alguns caminhos possíveis trilhados na nossa pesquisa para o alcance do seu objetivo geral, à luz do quadro teórico-metodológico orientador dos trabalhos da pesquisa, buscamos discutir os resultados obtidos com o desenvolvimento dos capítulos anteriores, e, então, alcançar os objetivos específicos, como mencionado, contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de

professores e Educação no Brasil capaz de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente.

Por fim, apresentamos referências bibliográficas, obras consultadas, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1

Singularidades históricas e culturais do “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

Neste capítulo, por meio de dados recuperados do Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR, 2014), *on-line*, e por meio da documentação legal sobre educação recuperada, buscamos evidenciar que o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, constituído pelas várias disciplinas como aquelas com corpo de saberes da Didática, objetos de nossa investigação, está inserido em uma instituição educacional a qual, por sua vez, está inserida em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos de tudo que o compõe, dentre o quê destacamos as suas várias disciplinas que compõem ou compuseram suas estruturas curriculares.

Tal perspectiva possibilita afirmar que a pesquisa desenvolvida se situa no campo de conhecimentos sobre cultura escolar.¹

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os fatores internos, ou aqueles relacionados com a ciência de referência foram responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinada disciplina, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Daí podermos afirmar, como Faria Filho (1996), que a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade histórica de construção de uma instituição e de tudo que a constitui.

Assim, é com base nessas formulações que apresentamos os tópicos a seguir:

¹ Segundo Julia (2001, p. 10), cultura escolar se refere a “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização).”

1.1 O contexto histórico de criação do “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR

As preocupações com a formação de profissionais para a docência nos vários níveis de ensinos se perpetuam no tempo e, a propósito, Oliveira e Duarte (2005) destacam que as atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica.

Da mesma maneira, a formação dos professores que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista de finais do século XIX no Brasil e início do século XX, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, também tinha como alvo a expansão escolar.

A reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890, início do período republicano, pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Ocorrida no interior da reorganização da instrução pública no estado paulista, realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico, tendo, portanto, a escola modelo anexa como o símbolo do novo modelo de formação pretendida para os professores.

Essa reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. A propósito, Tanuri (2000) destaca que nem todas as pretensões dos reformadores republicanos paulistas para a formação dos professores puderam ser concretizadas. Não se instalou essa ambicionada escola normal superior, que permaneceu apenas como uma possibilidade na legislação daquele estado até 1920. Os “cursos complementares”, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se, na prática, uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já nesse momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que

impulsionou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas, também, à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino, pois, enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária.

Com a ação dos chamados pioneiros da Educação Nova, a formação de professores, sobretudo para as séries iniciais, conhece o seu auge com a criação dos cursos normais vinculados aos Institutos de Educação.

Concomitante, a orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, delineava um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. Quanto à Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530, de 1946 (BRASIL, 1946), essa preconizou certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo esses manter, também, escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática (TANURI, 2000).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (BRASIL, 1946) regulamentou a sistemática que prevaleceu no país até a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 (BRASIL, 1961), fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente que permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), conservando-se o seu sistema local.

Após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Esta lei reformou

o ensino obrigatório que passou a denominar-se de 1º grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Outra legislação desse período, a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reformou o ensino superior, também já trouxera modificações.

Para o curso de Pedagogia, se buscou habilitar também o professor primário em nível superior, já então uma reivindicação dos educadores. A habilitação magistério do ensino de 2º grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional. Foi estruturada em dois grandes eixos curriculares: um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; e outro de formação especial, abrangendo os Fundamentos da Educação, a Estrutura e o Funcionamento do Ensino de 1º grau, e a Didática que incluía a Prática de Ensino. A atividade docente, a partir daí, mescla teoria e prática, entretanto, nem sempre mediante a necessária relação entre ambas as dimensões, e a educação é vista como uma atividade produtiva, com base nas culturas existentes. Tudo passa pela produção da existência humana, o que coloca o homem num processo permanente de trabalho para garantia da sobrevivência, e o professor é um produtor que produz frutos para o consumo dos educandos.

O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência (SAVIANI, 2008a). Tal influência, segundo o autor, se fez sentir na reorganização do ensino normal, com destaque para a diversificação disciplinar no seu currículo, com prejuízos tanto para a formação geral como para uma habilitação docente consistente.

A partir dos anos 1980, houve progressiva remodelação do curso de graduação em Pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96 (BRASIL, 1996), no entanto, determinou no seu artigo 62, que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Assim, o que se tem é esse longo processo de preocupação explícita com a formação

de professores no Brasil, o qual teria surgido, segundo Saviani (2008b), em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, quando se evidencia [...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. Didaticamente, Saviani (2008a) elenca acontecimentos emblemáticos na institucionalização da formação de professores no Brasil: Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos institutos de educação (1932-1939); Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Sobre a questão pedagógica, Saviani (2006, p. 148) afirma que:

[...] de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

A permanência dos problemas relacionados à oferta de formação pedagógica reforça, portanto, iniciativas governamentais e institucionais que possam promover a capacitação didático-pedagógica àqueles profissionais que atuam diretamente com o ensino, e que não a possuem.

A formação didático-pedagógica se consolida a partir do estudo dos fundamentos educacionais, abrangendo, sobretudo, os aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos e políticos. A crença que sustenta tal ideia, e da qual compartilhamos, é a de que os fundamentos da educação possibilitam a compreensão do fenômeno educativo, instrumentalizando o professor para ações educativas pautadas teoricamente para a transformação da qualidade de sua prática docente.

Desde o advento da Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), tornou-se exigência legal a habilitação de professores para o exercício do magistério em todas as disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, por meio de frequência em cursos de nível superior (art.30).

Em anos seguintes, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Portaria n. 432 de 19/07/71 (BRASIL, 1971), previa a formação de professores para as disciplinas especializadas para habilitação no ensino médio, relativas às atividades econômicas

primárias, secundárias e terciárias, por meio dos cursos divididos em Esquema I e Esquema II.

No Esquema I, os portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, realizavam uma complementação pedagógica de 600 horas e no Esquema II os portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas áreas pretendidas, realizavam a formação de 1.080, 1.200, chegando a 1.480 horas. Os estudantes cursavam, no Esquema I e II, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (90 h), Psicologia da Educação (90h), Didática (90h) e Prática de Ensino (290h).

Os formandos recebiam um registro como professor do ensino médio em até três disciplinas correspondentes à área de habilitação cursada. Tal registro concedia habilitações em categorias de licenciatura plena, licenciatura curta, concluintes do curso de língua estrangeira e aprovados em exame de suficiência.

A Portaria n. 396 de 28 de junho de 1977 (BRASIL, 1977) previa que, em casos emergenciais, os estabelecimentos de Ensino Superior poderiam aproveitar os estudos ou experiências anteriores, nos seguintes casos:

- a) Para portadores de diploma de 2º grau, com pelo menos 900 horas de estudos específicos na área afim à habilitação pretendida, em cursos de 2.000 horas;
- b) Para professores com formação em nível de 2º grau, com no mínimo dois anos de experiência em disciplina especializada no ensino de 2º grau, em cursos de 1.500 horas;
- c) Para portadores de diploma de grau superior, obtido em cursos de duração plena, exceto os de licenciatura, com duração de 840 horas.

A graduação de professores para a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau compreendia quatro amplos setores, a saber: Técnicas Agropecuárias; Técnicas Industriais; Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética. A previsão de cursos emergenciais para atender às necessidades de professores habilitados segue na década de 1980, por meio de convênios com Universidades e Fundações, e pode ser consultada nas Portarias n. 299 de 04 de agosto de 1982, n. 35 de 27 de novembro de 1985 e n. 399 de 28 de junho de 1989. Nessa última Portaria, estava previsto que “nenhuma disciplina [poderia] ser objeto de registro quando não [tivesse] sido estudada, pelo menos, em 160 horas-aula.” (UTFPR, 2011, p. 16). Tal requisito é seguido até o momento nos cursos ofertados na UTFPR.

Com a Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997 (CNE, 1997), a oferta de cursos destinados à formação de docentes para as disciplinas do currículo da Educação Profissional, bem como as do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi regulamentada,

abrindo a possibilidade de essa formação ocorrer por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica. Os referidos Programas substituíram os antigos Cursos de Esquema I, sendo destinados aos portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida.

Nesse contexto, foi criado o “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, em nível de especialização, portanto de formação pedagógica continuada, para atuação no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

1.2 O PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR: aspectos legais de sua constituição

O Programa Especial de Formação Pedagógica – PROFOP da UTFPR, Câmpus Medianeira foi criado com o objetivo de oferecer a habilitação à diplomados em cursos de bacharelado e tecnólogo, para trabalharem como professores em disciplinas do Currículo que integram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, em nível médio, nos diferentes Sistemas de Ensino. Ao término do curso, o aluno recebe um certificado equivalente à licenciatura na área escolhida. O candidato ao PROFOP não precisa realizar vestibular, no entanto, é obrigatória a apresentação da documentação exigida, bem como possuir 300 horas na disciplina que pretende lecionar.

Na figura abaixo, é possível entender que o PROFOP reuniu e reúne diplomados e diplomadas de diversas faixas etárias.

FIGURA 1 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica – 2001.



Fonte: Arquivos particulares da Professora M. F. M. N. – 2001.

A ideia nasceu da necessidade emergencial de docentes detectada ao final da década de 1990, aspecto que pode ser observado na ementa e nos artigos iniciais da Resolução CNE/CEB nº 02/97:

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer n. 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97, resolve:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (BRASIL, 1997 - Resolução CNE/CEB Nº 02/97, p.1).

Assim, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná justificou o oferecimento dos Cursos de Formação Pedagógica, a partir do ano de 1998, considerando o seguinte rol de motivações:

- a) A existência de profissionais graduados não licenciados interessados em obter a formação pedagógica necessária para o exercício do magistério;
- b) A existência de professores não licenciados atuando em sala de aula nas disciplinas do Currículo que integram as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio, em diferentes sistemas de ensino, interessados em obter a formação pedagógica necessária para o exercício do magistério;
- c) Por se tratar de um programa com características diferentes de um curso de licenciatura regular, pode ser ministrado em períodos especiais de ensino, de acordo com a clientela;
- d) A Lei n. 11.184 de 07/10/05 que transforma o CEFET- PR em UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, contemplando no Art. 4o, inciso I b os Programas Especiais de Formação Pedagógica, oferece autonomia para ministrar cursos dessa natureza. (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, fundamentada na Resolução CNE/CP 02/97 (CNE, 1997) e complementada pelo Parecer CNE/CP 05/06 (CNE, 2006), A UTFPR – Câmpus Medianeira, por meio de seu Departamento de Educação, se propôs a realizar a abertura de turmas do Programa Especial de Formação Pedagógica, para atender às necessidades de professores de Medianeira e região que buscam obter esse tipo de formação.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a legislação que respalda o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira:

QUADRO 1 - PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira – Legislação

2005	Decreto	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras - como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.
1996 e 2005	Lei	Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.184 de 07 de outubro de 2005 que transformou o CEFET-PR em UTFPR.
1997 a 2010	Resolução	Resolução 02/97 do CNE, de 26 de junho de 1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Resolução nº 11/98 do COEPP, de 20 de julho de 1998. Aprova o Projeto Pedagógico para o Programa Especial de Formação de professores para Educação Básica (quatro últimas séries do ensino fundamental, ensino médio) e Profissional de Nível Médio. Resolução nº 136/06 do COEPP, de 7 de dezembro de 2006 – Dispõe sobre o Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR. Resolução nº 149/09 do COEPP, de 10 de dezembro de 2009 – Aprova a proposta de Ementas das Disciplinas de Libras e Inclusão nos Currículos dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Resoluções referentes à 12ª turma: Resolução nº 052/08 do COEPP, de 13 de junho de 2008 – Aprova o Projeto de Abertura da 12ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de matemática, física, química, biologia e disciplinas profissionalizantes do Câmpus Medianeira. Resolução nº 0164/10 do COEPP, de 09 de dezembro de 2010 – Aprova o Relatório de Avaliação Final da 12ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de matemática, física, química, biologia e disciplinas profissionalizantes, do Câmpus Medianeira. Resoluções referentes à 13ª Turma: Resolução nº 053/09 do COEPP, de 22 de maio de 2009 – Aprova o Projeto de Abertura da 13ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de matemática, física, química, biologia e disciplinas profissionalizantes do Câmpus Medianeira. Resolução nº 009/11 do COEPP, de 10 de junho de 2011 – Aprova o Relatório de Avaliação Final da 13ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de matemática, física, química, biologia e disciplinas profissionalizantes, do Câmpus Medianeira. Resoluções referentes à 14ª Turma: Resolução nº 065/10 do COEPP, de 10 de maio de 2010, homologada 05/2010 - Aprova o Projeto de Abertura da 14ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de matemática, física, química, biologia e disciplinas profissionalizantes do Câmpus Medianeira.

Fonte: Banco de Dados do Programa Especial de Formação Pedagógica, UTFPR, Medianeira/PR, 2014.

O Parecer 05/2006 (CNE, 2006) assim se pronuncia a respeito desses programas especiais:

As normas que são objeto deste parecer levam em consideração a legislação pertinente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/96), art. 3º, inciso VII, arts. 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67; os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente, nos termos do art. 63, inciso

II, da Lei nº 9.394/1996, passam a ser regidos por novos padrões, devendo observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores e para os campos de conhecimento pertinentes, conferindo habilitações conforme um quadro de correspondências relativas ao curso de graduação originalmente cursado, revogando-se a Resolução CNE/CP nº 2/1997, cuja revisão já havia sido prevista no seu próprio texto; os programas de formação pedagógica estruturados em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e na Resolução CNE/CP nº 1/2002; em qualquer dessas duas formas descritas anteriormente – complementação de estudos ou programas de formação pedagógica – os estudos adicionais que conduzem à Licenciatura deverão obedecer à carga horária mínima de 800 horas, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas, às demais atividades formativas; os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio organizam-se em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes; a formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível técnico, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, pode se realizar por meio do aproveitamento de estudos – e, consequentemente, pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino – ou por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes.

Situada a base legal para esses Programas Especiais, a UTFPR – Câmpus Medianeira elabora seus projetos, sempre justificando as necessidades que, via de regra, são respaldadas pela documentação contida em um banco de dados registrados, o qual existe em cada Câmpus da UTFPR. No caso do Câmpus Medianeira, esse banco de dados com levantamento de demanda, identifica os interessados e situa-se no Departamento de Educação do Câmpus. Com base nesse banco de dados, constata-se a grande demanda em relação à busca desse programa.

Esse Departamento de Educação, nos registros que prenunciam o encaminhamento do banco de dados, tece afirmações de que as pesquisas científicas sobre desenvolvimento humano deixam evidente a real importância dos anos de vida contemplados pela Educação Básica, nos quais se consolidam o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos. A propósito, é possível observar a ênfase dada aos fundamentos da psicologia na Educação Básica. Assim sendo, reitera a afirmação de que a Educação Básica representa papel fundamental na formação do sujeito em contribuição significativa para os aprendizados, especialmente àqueles que direcionam ao mundo do trabalho.

O Departamento de Educação da UTFPR – Câmpus Medianeira apresenta também, nessa introdução que respalda seu banco de dados, a ideia de que trabalhar a democratização e

o fortalecimento do ensino no período da Educação Básica – compreendido entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º e 4º ano do Ensino Médio – é essencial para melhorar o índice de aprendizado dos alunos, estimulando-lhes a busca pelo conhecimento, procurando minimizar as diferenças de origem socioeconômica no desempenho desses alunos. Afirmo, nesse sentido, que não é por acaso que em países como a França, os professores precisam ter mestrado para trabalhar com a Educação Básica, sendo bem remunerados a exemplo dos que lecionam em nível superior.

Tais afirmações e, em decorrência, a existência do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira, com todos seus aspectos constitutivos, possui um movimento histórico e identitário em estreita relação com a história da instituição educacional, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Medianeira, seu *lôcus* de origem e desenvolvimento. Por esse motivo, acreditamos que nossa pesquisa se remete também ao campo de pesquisa sobre história das instituições escolares. E, então, apresentamos, no tópico abaixo, aspectos da história da instituição em questão, situando-os nas preocupações locais da cidade que a abriga e a demandou.

1.3 A universidade Tecnológica Federal Paraná: história e identidade

Conforme Castro (2012, fl. 10), na pesquisa em História das Disciplinas Escolares, assim como a realizada sobre a História da Didática no PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira, cujos resultados ora apresentamos, é necessário considerar que as instituições educacionais, *lôcus* de origem e desenvolvimento das disciplinas, estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos das várias disciplinas escolares que compõem a estrutura curricular de cada uma dessas instituições.

Nesse sentido, a busca por aspectos da história e identidade da UTFPR – Câmpus Medianeira, (UTFPR 2008, p.15 à 17) remete-nos à década de 1910, quando foi implantada a Escola de Aprendizes e Artífices do estado do Paraná, em um prédio na Praça Carlos Gomes em Curitiba. Na Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná eram ministradas aulas de feitura, de vestuário, fabrico de calçados e ensino elementar, destinados, inicialmente, às camadas menos favorecidas e aos menores marginalizados. Apesar de humilde, era o início da profissionalização no Paraná. Em 1937, vinte e sete anos mais tarde, a escola passou a ministrar o ensino de 1º grau, em consonância com a realidade da época, sendo então

denominada de Liceu Industrial de Curitiba. A mão de obra especializava-se nas atividades de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental.

Em 1942, o Ensino Industrial teve unificada sua organização em todo território nacional. A nova orientação atribuía-lhe a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de mestria e o artesanal. No segundo, o técnico e o pedagógico.

Funcionando paralelamente ao Ensino Secundário, o Ensino Industrial começou a vincular-se ao conjunto da organização escolar do país, com a possibilidade de ingresso dos formandos nos cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional.

Instituiu-se a rede federal de escolas de Ensino Industrial, denominadas Escolas Técnicas, e o Liceu que passou a chamar-se Escola Técnica de Curitiba. Nessa época, março de 1944, foi criado o primeiro curso de 2º ciclo na Instituição: o de Mecânica.

No início da década de 1950, houve um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos no campo do Ensino Industrial, que tinha como objetivo a orientação, a formação e o treinamento de professores da área técnica do Brasil. Assim, criou-se a Comissão Brasileira Americana Industrial – CBAI.

Como consequência do acordo, elevou-se o padrão de qualidade do Ensino Técnico, particularmente da Escola Técnica de Curitiba, que sediou o CBAI.

Em 1959, com a reforma do Ensino Industrial, a legislação unificou o ensino técnico no Brasil que até então era dividido em ramos diferentes. A Escola ganhou autonomia, bem como nova alteração no nome: passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR) e a ser considerada como unidade escolar padrão no Estado. A partir de 1973, passou a ofertar os cursos de Engenharia de Operação na área da Construção Civil e Elétrica. Foi transformada, em 1978, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), passando a ministrar também o ensino superior e, por conseguinte, a categorizar-se entre as Instituições de Ensino Superior – IES. A partir desse momento, a área de abrangência de ensino evoluiu gradativamente: Ensino Médio e Superior, Pós-Graduação em nível *Lato Sensu* (especialização) e em nível *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), cursos de extensão, de aperfeiçoamento, além de dedicar-se, por meio de seu corpo docente e de seu corpo discente, à realização de pesquisas. Também aumentou sua abrangência no estado do Paraná, tendo instituída uma gestão sistêmica para gerir as então unidades descentralizadas: Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Cornélio Procopio e Campo Mourão.

Em 1990, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico fez com que o CEFET-PR se expandisse para o interior do Paraná, onde implantou unidades.

Em 12 de novembro de 1994 já havia sido celebrado o convênio entre o CEFET-PR e SEED-PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), o que possibilitou a abertura de uma turma do Curso de Licenciatura Plena para Graduação de Professores na parte de Formação Especial e Pedagógica do Currículo do Ensino de 2º Grau, denominado Esquema I, como explicitado anteriormente.

Em 1996, no dia 22 de abril, na Unidade de Medianeira do CEFET-PR foi implantado oficialmente o Ensino Superior, por meio do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, modalidade Industrialização de Carnes. O 1º Concurso Vestibular aconteceu de 07 a 10 de julho de 1996. Em agosto de 1996, assume a direção da Unidade de Medianeira do CEFET-PR, o professor Paulo Roberto Dulnik.

Em abril de 1997, a unidade de Medianeira inaugura o primeiro laboratório de análises microbiológicas do Oeste do Paraná, o qual, em 28 de maio de 1999, recebeu o certificado de registro pelo Conselho Regional de Química da 9ª Região-Jurisdição-PR.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual não mais permitia a oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como etapa final da educação básica, a Instituição, tradicional na oferta desses cursos, decidiu implantar o Ensino Médio e cursos de Tecnologia.

Assim, em agosto de 1998, iniciou-se o Curso Pós-Médio em Eletrotécnica, em convênio entre a Fundação da Companhia Paranaense de Energia – COPEL e a Fundação de Apoio ao CEFET FUNCEFET, em nível de estado, cabendo ao CEFET – Unidade de Medianeira atender a região de Cascavel e adjacências.

Em 23 de setembro de 1998, a Unidade de Medianeira inaugura um novo Laboratório: o de Acionamento Eletrônico de Máquinas Elétricas Girantes.

Ainda em 1998, também em virtude das legislações complementares à LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a diretoria do então CEFET-PR tomou a decisão de criar um projeto de transformação da Instituição em Universidade Tecnológica. Em 2002, Curitiba passa a ter administração própria.

Após sete anos de preparo e com o aval do Governo Federal, o projeto mencionado tornou-se Lei, no dia 7 de outubro de 2005. O CEFET-PR, então, passou a ser a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – a primeira especializada do Brasil. Atualmente, a Universidade Tecnológica conta com treze campi, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos,

Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Toledo, e recentemente, Santa Helena. Com a transformação em primeira Universidade Tecnológica do país, as unidades passaram a denominar-se *Campi* e a Direção Geral, a denominar-se Reitoria.

Então com uma tradição de mais de nove décadas, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é considerada um centro de referência do ensino tecnológico do Sul do país, tendo por objetivo “educar com padrão de excelência”, evoluindo permanentemente e adaptando-se às mudanças, às exigências e aos constantes avanços tecnológicos. Como uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, a UTFPR assumiu, então, como finalidade “[...] formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a educação continuada.” (UTFPR 2013, p. 25 e 26).

Assim, a UTFPR tem como objetivos na área do Ensino:

I. Ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de Graduação e Pós-Graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e
- b) cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino, de acordo com as demandas de âmbito local e regional;

II. ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional;

III. oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica;

IV. realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental; e

V. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais.

A estrutura executiva da UTFPR está organizada em:

- Reitoria – Reitor e Vice-Reitor e Gabinete da Reitoria;
- Quatro Pró-reitorias – Graduação e Educação Profissional, Pós-Graduação e Pesquisa, Relações Empresariais e Comunitárias, Planejamento e Administração;
- Quatro Diretorias de Gestão: Avaliação, Comunicação, Gestão de Pessoas e Tecnologia da Informação;
- Treze Diretorias de Câmpus: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo;
- Ouvidoria Geral;
- Assessorias. (UTFPR 2013, p.25 e 26).

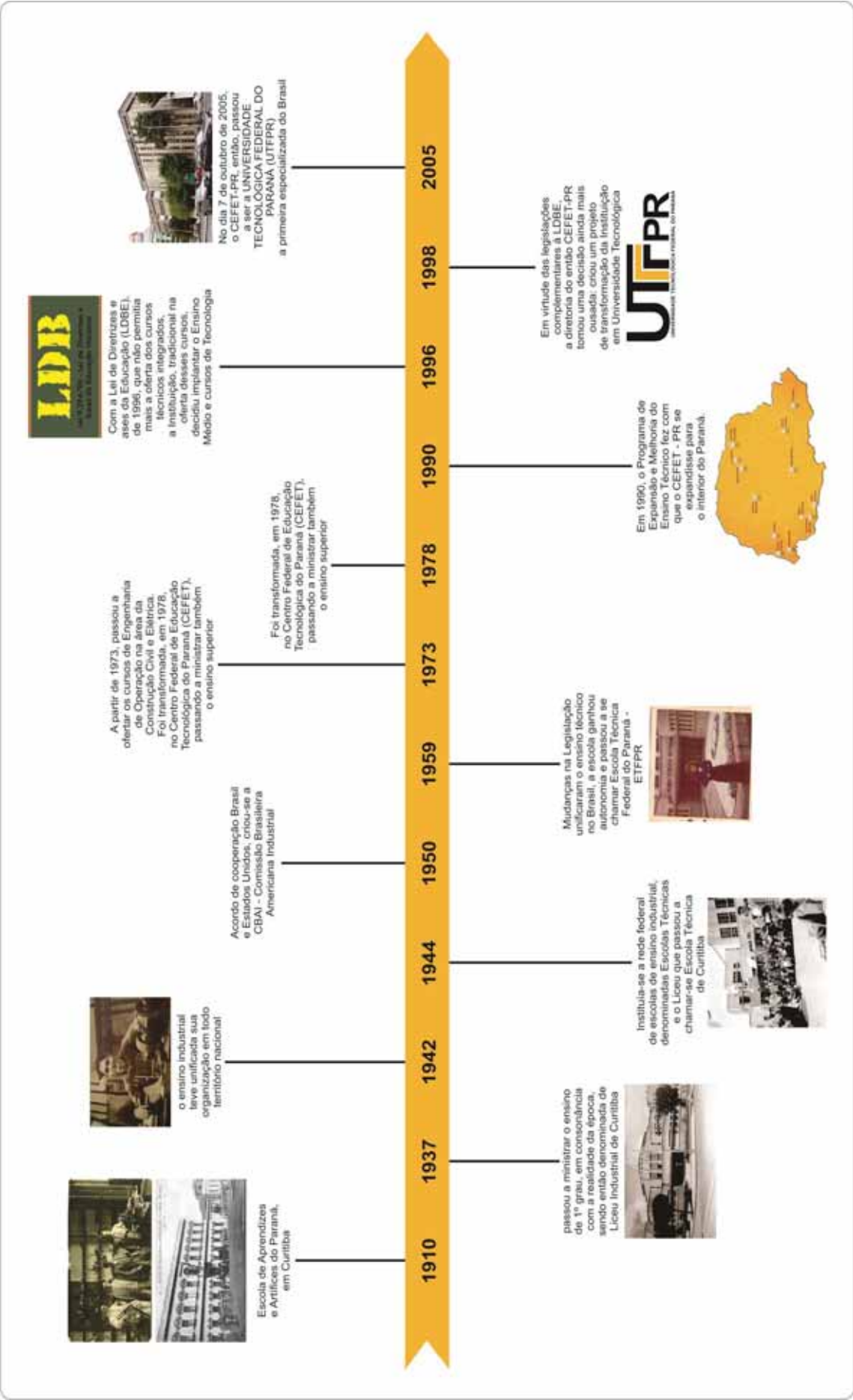
Atualmente, UTFPR tem como principais focos: a graduação, a pós-graduação e a extensão. Oferece cursos superiores de Tecnologia, de Engenharia e alguns bacharelados e licenciaturas. A consolidação do ensino incentiva o crescimento da pós-graduação, com a oferta de dezenas de cursos de especialização, mestrados e um doutorado, além de inúmeros grupos de pesquisa.

Para fins didáticos, está apresentada a seguir, uma síntese histórica que evidencia momentos pontuais da história da instituição:

- 1909 – Criação das Escolas de Aprendizes Artífices.
- 1910 – Instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (Ensino Elementar).
- 1937 – Liceu Industrial do Paraná (Ensino de 1.º e 2.º Ciclos).
- 1943 – Início da oferta de Cursos Técnicos de 2º Grau. Primeiros Cursos: Construção de Máquinas e Motores – Edificações – Desenho Técnico – Decoração de Interiores.
- 1958 – Implementação do Centro de Formação de Professores da Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI).
- 1959 – Escola Técnica Federal do Paraná (Reestruturação administrativa, maior autonomia e descentralização, reformulação curricular).
- 1974 – Oferta do Curso de Engenharia de Operação (curso superior de curta duração).
- 1978 – Transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Transformação dos Cursos de Engenharia de Operação em Cursos de Engenharia Industrial e em Curso Superior de Tecnologia.
- 1988 – Início dos Cursos de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*”. Primeiro Curso: Mestrado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial.
- 1990 – Início do funcionamento da Unidade de Medianeira.
- 1993 – Início do funcionamento das Unidades de Cornélio Procopio, Pato Branco e Ponta Grossa.
- 1994 – Incorporação da Faculdade de Ciências e Humanidades, de Pato Branco ao CEFET-PR.
- 1995 – Início do funcionamento da Unidade de Campo Mourão, início do Curso de Mestrado em Tecnologia, em Curitiba.
- 1997 – Criação da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR (Funcefet-PR).

- 1998 – Início do Ensino Médio.
- 1998 – Início do Curso de Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, em Curitiba. Início dos Cursos Superiores de Tecnologia, em todas as Unidades.
- 2000 – Início do Curso de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais, em Curitiba.
- 2005 – Transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

FIGURA 2 - Linha do Tempo com os principais acontecimentos da História da UTFPR



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados Históricos da Instituição, 2014.

Como se pode perceber neste traçado cronológico, a inserção histórica da instituição no contexto do Estado do Paraná remonta ao início do século XX. Essa história, construída ao longo de décadas, foi sendo construída em uma relação direta com as necessidades de cada momento vivido pelo estado, o que foi constituindo os aspectos que a singulariza frente as demais instituições de Ensino Superior, conferindo-lhe identidade, à qual vão se agregando seus valores, assim como sua visão de educação presente nas ações que foram sendo desenvolvidas, dentre elas o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira.

Assim, o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira está inserido no Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, e busca cumprir os compromissos já firmados com a sociedade e atender aos objetivos da UTFPR (Lei n. 11.184/05), em seu artigo 4º, que é de “ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional.” (UTFPR 2011, p. 09). No âmbito do curso, busca contribuir para o avanço da Educação Profissional e Tecnológica, que tem como princípio a formação integral do homem, com bases científicas e éticas.

A proposta desenvolvida no Câmpus visa também atender ao citado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que assegura um currículo integrado e propicie ao futuro professor uma formação pedagógica adequada. Ainda, o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira está inserido no Planejamento Estratégico – PE de *campi* desde o início de suas atividades em 1998. Tal planejamento é organizado de acordo com os objetivos gerais da instituição:

- Gestão sistêmica;
- Excelência no ensino;
- Ampliação da pós-graduação;
- Incentivo à pesquisa;
- Inovação pedagógica;
- Integração com a comunidade;
- Ampliação da estrutura;
- Qualidade de vida;
- Fortalecimento da marca UTFPR.

O PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira é oferecido, como mencionado, em nível de especialização e conta com a participação de professores, estudantes e colaboradores

de diversos segmentos ligados à educação, tanto do município, como oriundos de cidades próximas à Medianeira.

Existe grande diversidade presente no grupo, ou seja, de culturas e origens distintas que contribuem para qualificar a importância do Programa no contexto regional, uma vez que a região é de tríplice fronteira.

Como o programa tem como público alvo pessoas que já possuem graduação tanto em áreas afins ou não diretamente ligados à Educação, no presente estudo, não estão contempladas neste texto as discussões e questões referentes à formação inicial desses participantes do Programa.

Em novembro de 1998, iniciou-se a 1ª Turma do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira. Também como mencionado, esse Programa objetiva habilitar profissionais diplomados em nível superior, para o exercício do magistério em disciplinas do currículo, que interajam com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, nos diferentes sistemas de ensino.

Em setembro de 2002, o MEC avaliou com conceito "A" o PROFOP do então CEFET/PR. O Reconhecimento do curso ocorreu pela Portaria Ministerial n. 1056, de 07.05.03 (BRASIL, 2003), publicada no DOU de 09 de maio de 2003. Como mencionado, em 7 de outubro de 2005, ocorre a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 25 de outubro deste mesmo ano, acontece a solenidade de instalação do Câmpus Medianeira. A Unidade de Medianeira fica então conhecida como uma descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, que é uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, com certa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Como é possível observarmos, a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET - PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), assim como o PROFOP – Câmpus Medianeira, foram frutos de uma construção coletiva entre instituição de Ensino Superior, sociedade local como um todo, o que possibilitou a discussão e implementação do PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional) e do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e em âmbito dos campi, o PE (Planejamento Estratégico).

Daí que, na sequência, apresentamos aspectos da sociedade local que se constituiu na cidade de Medianeira-PR, os quais possibilitam afirmar que o Câmpus da UTFPR trouxe progressos de ordem educacional.

1.4 O Câmpus da UTFPR na cidade de Medianeira-PR

Em relação à cidade de Medianeira, de acordo com os dados obtidos por esta pesquisadora, via *online*, no site da Prefeitura Municipal de Medianeira, está localizada na região oeste do Estado do Paraná e tem aproximadamente 41.830 habitantes (IBGE, 2012) e possui um território de 314.632 Km², fazendo fronteira com os municípios de Missal, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu e Matelândia. Medianeira fica a aproximadamente 60 Km de distância da cidade de Foz do Iguaçu, situada na tríplice fronteira.

Seu povoamento foi baseado em migração vinda do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A migração gaúcha e catarinense foi incentivada pela propaganda paulista "Marcha para o Oeste". A finalidade desta propaganda migratória era a acomodação da mão de obra sulista.

Como o povoado foi sendo construído e teve crescimento, em 31 de julho de 1952, por força da Lei nº 99, foi transformado em Distrito Administrativo. Desde então, passou a integrar, como distrito, o território municipal de Foz de Iguaçu. Por força da Lei Estadual nº 4245, de 25 de julho de 1960, Medianeira foi transformado em município e então publicada em diário Oficial do Estado do Paraná número 119 de 28 de julho de novembro do mesmo ano.

Medianeira é hoje um município que teve seu nascimento planejado em 20 de outubro de 1949, na cidade gaúcha de Bento Gonçalves, em reunião realizada com os fundadores da Colonizadora Industrial e Agrícola Bento Gonçalves Ltda.

Para dirigir a empresa, os escolhidos para diretores foram os senhores Pedro Soccol e José Callegari. Hoje, em Medianeira, as duas principais avenidas do centro da cidade levam seus nomes.

A origem do nome deu-se em razão dos colonizadores desejarem homenagear Nossa Senhora, de quem eram devotos. Muitos pensavam em batizá-la com um nome indígena. Por fim, chegaram a um consenso que contentou a todos. “Medianeira” em homenagem a Nossa Senhora Medianeira de Todas as Graças.

A palavra Medianeira também significa “no meio” e a cidade está edificada no centro da distância entre as cidades de Foz do Iguaçu e Cascavel.

O Quadro 2 representa a evolução populacional do município.

QUADRO 2 – População de Medianeira-PR

ANO	POPULAÇÃO
1970	31.142
1980	49.361
1991	38.665
2000	37.828
2007	38.397
2010	41.830
2011	42.123
2012	42.420

Fonte: Escritório do IBGE de Medianeira/PR.

Em 1970, o total da população era de 31.142 habitantes divididos entre quatro distritos, Medianeira, Flor da Serra, Jardinópolis e Missal, sendo que 23,27% encontravam-se lotados na área urbana e 76,73% na área rural.

Na década de 1980, a população de Medianeira totalizava 49.361 habitantes, o município ainda era formado por quatro distritos. Sendo que 49,38% da população se encontrava na área urbana e 50,62% na área rural. Em 30/12/1981, através da Lei nº 7.566, Missal deixou de pertencer à Medianeira tornando-se Município de Missal, com um total de habitantes de 12.591. Medianeira a partir de então teve seu volume populacional reduzido a 36.770 habitantes.

Na década de 1990, a população de Medianeira totalizava 38.665 habitantes, sendo que 76,48% na área urbana e 23,52% na área rural. Foi nesta década, em 1995, através da Lei nº 11.218, que fora promulgada em 07/12 deste ano, criou-se o Município de Serranópolis do Iguaçu, formados pelos Distritos de Flor da Serra e Jardinópolis, essa emancipação reduziu a população de Medianeira a 33.777 habitantes.

Em 2000, a população total era de 37.828 habitantes, sendo que 87,87% concentram-se na área urbana e 12,13% na área rural. Em 2007, a população total era de 38.397 habitantes, sendo que 86,66% na área urbana e 13,34% na área rural. Três anos depois, em 2010, o total teve um aumento considerável totalizando 41.830 habitantes estimando-se, que em 2011, a população tenha alcançado a marca de 42.123 e, em 2012, 42.420 habitantes.

Atribui-se o aumento da população, a partir da década de 1990, à instalação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná, instituição educacional que trouxe ao município estudantes de diversas regiões do país.

A Região Oeste paranaense estava deixando seu perfil predominantemente agropecuário e procurando, na agroindustrialização, consolidar sua economia, explorando suas potencialidades regionais e sua posição privilegiada no MERCOSUL. Nesta

verticalização de sua economia em busca de uma inserção competitiva dentro dos novos contornos da economia mundial, surgiu a necessidade de um forte apoio tecnológico: seja na capacitação de recursos humanos, na difusão de tecnologias, na pesquisa e extensão, procurando assim responder aos novos tempos e viabilizar um padrão melhor de vida aos seus habitantes.

Esta nova situação econômica e social exigiu a formação de recursos humanos em condições de conduzir e gerenciar o processo de industrialização que se vinha implantando nessa região. Face à essa nova situação, representantes políticos da região, bem como do município de Medianeira, uniram-se no intuito de conseguir trazer para a região uma escola profissionalizante, cujo objetivo se concretizou, como mencionado acima, a partir de junho de 1987, mês da inauguração da Unidade de Medianeira do CEFET-PR.

Essa Unidade de Ensino originou-se do “Programa de expansão e melhoria do ensino Técnico” a partir do documento datado de 06/02/87 (Portaria de Criação). Nesse momento, foi idealizada a Unidade descentralizada do CEFET-PR, em Medianeira.

Após a obtenção do deferimento do Presidente da República, iniciou-se o trabalho para a concretização do projeto. Após quatro anos de intensos trabalhos, com as obras prioritárias concluídas, o CEFET-PR inicia a instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Medianeira, com a abertura de concurso público para contratação de pessoal docente e administrativo, necessário para a operacionalização da escola.

Em março de 1990, a Unidade de Medianeira abriu as portas para receber as primeiras turmas de estudantes dos cursos Técnicos de Nível Médio em Alimentos e Eletromecânica, previstos para as atividades pedagógicas do primeiro semestre de sua presença no Oeste Paranaense.

No dia 30 de maio de 1991, deu-se a inauguração oficial da Unidade de Ensino Descentralizada – Medianeira - UNED-MD, com as presenças do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Diretor da Unidade de Medianeira, representantes regionais no Congresso Nacional e Assembleia Legislativa Estadual, autoridades regionais e de Medianeira.

Em 1996, a Unidade de Medianeira do CEFET-PR centrou sua atenção no Ensino Superior, implantando a proposta de um novo modelo de Ensino Profissional do País, colocando a disposição da população do Oeste paranaense o primeiro curso superior de Tecnologia voltado para a especialidade de carnes: O Curso Superior de Tecnologia em Alimentos na modalidade Industrialização de Carnes.

A partir de dezembro de 1996, com a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), e ao longo de 1997 e 1998, houve intensas discussões a respeito dos novos rumos da educação no país com respeito ao ensino profissionalizante e o novo rumo do CEFET-PR nessa então nova perspectiva educacional. Finalmente, em 1999, foram implementados, estrategicamente, ao longo do estado, novos cursos na área tecnológica no CEFET-PR, num total de 32 novos Cursos lançados em todas as Unidades.

Em Medianeira foram implantados quatro novos cursos superiores de Tecnologia: O Curso Superior de Tecnologia em Alimentos na Modalidade Industrialização de Laticínios, o Curso Superior de Tecnologia em Eletromecânica na Modalidade Operação e Manutenção Industrial, o Curso Superior de Tecnologia Ambiental na Modalidade Resíduos Industriais, além do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos na Modalidade Industrialização de Carnes ter recebido melhorias em sua estrutura curricular.

Em janeiro de 2000, o leque de atuação da Unidade ampliou-se, ofertando mais um curso superior, agora na área de Informática na modalidade Sistemas de Informação. Com esse crescimento, a escola situa-se como referencial na área de educação tecnológica no contexto regional, agregando mais de 54 municípios pertencentes a região Oeste Paranaense além de já contar em seu quadro discente com estudantes de vários outros estados do País.

A presença do CEFET-PR, em nível de 2º e 3º graus, fazendo com que o estudante permaneça em seu local de origem, propicia, por outro lado, progresso maior às regiões onde estão implantadas as Unidades, pelas possibilidades de implantação de parques industriais e tecnológicos, facilitadas pela formação de recursos humanos habilitados para tal, ampliando e difundindo o desenvolvimento tecnológico no interior do Estado, possibilitando às empresas a adoção de novas tecnologias de produção e transformação, favorecendo o crescimento populacional e o progresso das cidades em que estão instaladas as Unidades de Ensino.

A Unidade de Medianeira fica então conhecida como uma descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Em outubro de 2005, como mencionado, ocorre a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo em 25 de outubro a solenidade de instalação do Câmpus Medianeira. A partir desse ano, é adotada a descentralização do orçamento do Câmpus, o que possibilitou ao corpo docente a participação mais efetiva na destinação dos recursos.

No primeiro semestre de 2011, após autorização da Capes, passa a funcionar no Câmpus o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*: o mestrado em Tecnologia de Alimentos e, em 2013, foi aprovado o Programa de Mestrado em Tecnologias Ambientais.

Ainda em 2013, a UTFPR, quando da elaboração do PDI para o período de 2013-2017, reafirmou com ajustes a sua Missão, Visão e Valores, os quais são considerados componentes permanentes e referenciais na definição das políticas, planos e ações da UTFPR, os quais são:

Missão: Desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade.

Visão: Ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica.

Valores:

Ética: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.

Desenvolvimento Humano: formar o cidadão integrado no contexto social.

Integração Social: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.

Inovação: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora.

Qualidade e Excelência: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.

Sustentabilidade: assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas. (UTFPR, 2013, p.17)

Hoje o Câmpus oferece os cursos técnicos integrados de nível médio nas áreas de Química e Segurança no Trabalho, Licenciatura em Química, os Cursos Superiores de Tecnologia em Alimentos, em Gestão Ambiental, em Manutenção Industrial, em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Curso de Engenharia da Produção Agroindustrial, além de vários cursos de especialização. Desde 2011, oferece o Programa de Mestrado em Alimentos. Em 2013, foi aprovado o Programa de Mestrado em Tecnologias Ambientais.

O Câmpus contabiliza 251 servidores, sendo 216 efetivos e 35 temporários, e cerca de 2.900 alunos, sendo 1.052 matriculados nos cursos de especialização presencial e a distância, 34 no PROFOP, com sua décima oitava turma, no ano de 2014. Os 1.814 restantes estão matriculados nos cursos técnicos de nível médio e de graduação. A modalidade de Ensino a Distância acontece nos Pólos de Foz do Iguaçu, Paranavaí e Mata de São João na Bahia. A área construída do Câmpus é de 26.300 m², aproximadamente.

FIGURA 3 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Medianeira-PR



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com relação às estratégias de atuação frente ao planejamento, a UTFPR em 31 de dezembro de 2013 apresentou o seguinte panorama: 30.238 alunos, dos quais, 2.084 matriculados nos cursos Técnico integrado e subsequente presenciais, 4.633 nos cursos superiores de tecnologia, 16.468, nos cursos de licenciatura e bacharelados, 1.332 alunos nos cursos de mestrado, 247 nos cursos de doutorado e 5.474 nos cursos de especialização.

A UTFPR possui trinta (30) Programas de Pós-Graduação, vinte e um (21) com curso de mestrado acadêmico, nove (09) com curso de mestrado profissional e seis (06) desses programas de doutorado. Considerando o mestrado profissional – PROFMAT com um pólo em Curitiba e outro em Pato Branco, a UTFPR atinge o marco de 30 cursos de mestrado e seis de doutorado no ano de 2013.

O quadro de servidores é composto por 1.026 técnicos administrativos e 2.186 docentes, dos quais 1.165 com doutorado e 975 com mestrado, totalizando 3.212 servidores.

Como é possível observarmos neste capítulo, buscamos evidenciar que o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR está inserido em uma instituição educacional a qual, por sua vez, está inserida em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos de tudo que o compõe, dentre o quê destacaremos, no próximo capítulo, as várias disciplinas que compõem a sua estrutura curricular, centralmente, aquelas objetos de nossa investigação, constituída com corpo de saberes da Didática, objetos de nossa investigação.

CAPÍTULO 2

A Didática no “Programa Especial de Formação Pedagógica” – PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

Neste capítulo apresentamos uma análise realizada por meio de dados recuperados de documentos institucionais, como matrizes curriculares e planos de ensino de disciplinas, também contidos no Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR, 2014), e por meio dos dados e informações contidos em relatos orais de uma professora (APÊNDICE 1 – Relatos orais da Professora M. F. M. N) do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, centralmente daquela que teria ministrado as disciplinas com corpos de saberes propriamente da Didática. Tais relatos orais foram coletados mediante a aplicação de entrevista do tipo semi-estruturada, cujos aspectos foram abordados na introdução deste texto de dissertação.

Com esse *corpus* documental, buscamos apresentar e estabelecer comparações entre aspectos das estruturas curriculares que constituíram o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, durante 2005 e 2012, ou seja, entre aspectos da primeira versão do Programa (2005 a 2010), e da segunda versão (2011 a 2012). Ainda, à luz dos aspectos históricos e teórico-conceituais da Didática, buscamos responder aos questionamentos sobre quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o PROFOP da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Medianeira, entre 2005 e 2012 e como esses saberes foram se materializando por meio dos vários documentos orientadores e normatizadores desse Programa, com destaque para os planos de ensino das disciplinas.

Também, a busca foi por identificar possíveis diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre essas disciplinas, mediante uma breve apresentação da bibliografia contida nos planos e por meio da análise de alguns aspectos constituintes do saber professoral de uma das professoras que teria ministrado as disciplinas com corpo de saberes propriamente da Didática. Ainda, com tal trabalho, buscamos responder ao questionamento sobre como os saberes tidos como propriamente da Didática se apresentam por meio do relato oral da referida professora.

2.1 Núcleos estruturantes do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

Com um currículo que se pretendia inovador, o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR foi criado em nível de especialização, portanto voltado à formação pedagógica continuada de portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados às várias habilitações, para atuação no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e foi estruturado em temas, os quais, em nossa pesquisa, nos referimos como sendo disciplinas, que abrangem as diferentes áreas do conhecimento.

O PROFOP – Câmpus Medianeira-PR, como mencionado, desenvolveu-se, desde a sua criação nesse Câmpus, mediante dois projetos. Um primeiro que vigorou entre 1998 e 2010 e, um segundo que vigora até os dias atuais, com início em 2011. Numa iniciativa dos próprios professores do Curso é que houve a reformulação do mesmo, inclusive a mudança do Núcleo Conceitual, trabalhado até o ano de 2010 por Núcleo Contextual, a partir de 2011, na busca por uma maior abrangência e soma de informações.

No primeiro projeto os temas do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR foram distribuídos em dois Núcleos – o Núcleo Conceitual e o Núcleo Estrutural. Em 2010 houve uma condição que promoveu a reformulação do curso, os professores que já atuavam por pelo menos 10 anos, em uma reunião interna da instituição entre os envolvidos no projeto, optaram por uma atualização nos núcleos da referida formação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 – Núcleos e temas estruturantes do PROFOP – Câmpus Medianeira-PR, entre 1998 e 2010.

Núcleo Conceitual			
É objetivo desse núcleo apresentar a Instituição como Organização, contextualizar a Gestão Escolar e as Tecnologias vigentes. Esse núcleo conta com 240 horas.			
Temas	Objetivo Geral	Competências recomendadas	Ementário
a- Gestão Escolar – Carga horária total: 80 horas, das quais 50 horas teóricas e 30 horas práticas	Compreender os fatores que influenciam a Gestão Escolar.	Possibilitar a compreensão da relação entre gestão e qualidade em educação analisando criticamente as condições (estrutura) organizacionais e a população atendida pelo sistema educacional brasileiro; Proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e capacidade reflexiva e de transformação diante dos desafios e perspectivas que se impõem para as modalidades de educação; Socializar, problematizar e registrar sob a forma de seminários e debates	A estrutura Organizacional de Instituições de Ensino; Gestão da Escola; Política de Desenvolvimento de recursos Humanos; A Relação entre gestão e qualidade da educação; A gestão educacional como alternativa à administração escolar; Pressupostos e princípios da gestão participativa na educação; Gestão de programa de projetos educacionais; Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais; Articulação da gestão da

		as observações feitas na unidade escolar.	educação com movimentos sociais; Legislação do ensino e orientações para as mudanças da Legislação; Formação continuada e Gestão da organização de tempos e espaços escolares.
b- A Instituição como Organização – Carga horária total: 80 horas, das quais 50 horas teóricas e 30 horas práticas	Viabilizar a aquisição de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a reflexão e análise da Instituição Escola.	Instrumentalizar o aluno para que tenha capacidade de investigar, questionar e desenvolver o senso crítico necessário ao profissional do ensino com base na aquisição de conceitos e conhecimentos prático-teóricos. Viabilizar estratégias para resolução de problemas do contexto ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim, a autonomia do aluno.	O Papel da instituição no contexto socioeconômico; Complexidade das organizações; Poder e autoridade; Valores burocráticos e profissionais; Estabelecimentos de políticas e procedimentos.
c- Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional - Carga horária total: 80 horas, das quais 60 horas teóricas e 20 horas práticas	Desenvolver estudos a respeito da Ciência e dos recursos didáticos e tecnológicos a serem utilizados no ambiente educacional.	Noções básicas de computador.	Ciência, técnica e tecnologia; Rigor, ética e o comprometimento social na prática de ensino; Ensino da ciência e da tecnologia no contexto educacional; Descoberta, invenção e inovação; Políticas e projetos de pesquisa; Tecnologia educacional, qualidade e inovação; A pesquisa como processo de produção, apreensão e transmissão do conhecimento - Enfoque epistemológico.
Núcleo Estrutural É objetivo desse núcleo, oportunizar ao/à professor/a a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula. Esse núcleo conta com 280 horas			
a) Profissão Professor – Carga horária total: 60 horas, das quais 40 horas teóricas e 20 horas práticas	Oportunizar ao educador reflexões sobre a sua prática docente, bem como em relação ao contexto que o cerca, buscando compreender o seu papel como pesquisador e agente de transformação de sua prática pedagógica.	- Identificar os motivos que levam a desqualificação do docente . - Refletir sobre a contextualização da história da profissão professor. - Representar diversas situações que demonstrem as motivações do professor no trabalho. - Identificar as principais atitudes do docente (favoráveis e desfavoráveis) frente as mudanças no mundo do trabalho. - Conhecer novas atitudes/posturas docentes frente aos desafios impostos pela atualidade. - Oportunizar discussão sobre a postura ética do educador, refletindo sobre a necessidade de novas	Motivação do professor no trabalho; Compromisso do professor no trabalho; Contextualização histórica da profissão professor; Competências e habilidades do professor; Ética; Reações a mudanças e inovações no trabalho; Saúde do Professor; Formação do Professor; O professor como pesquisador da sua prática pedagógica.

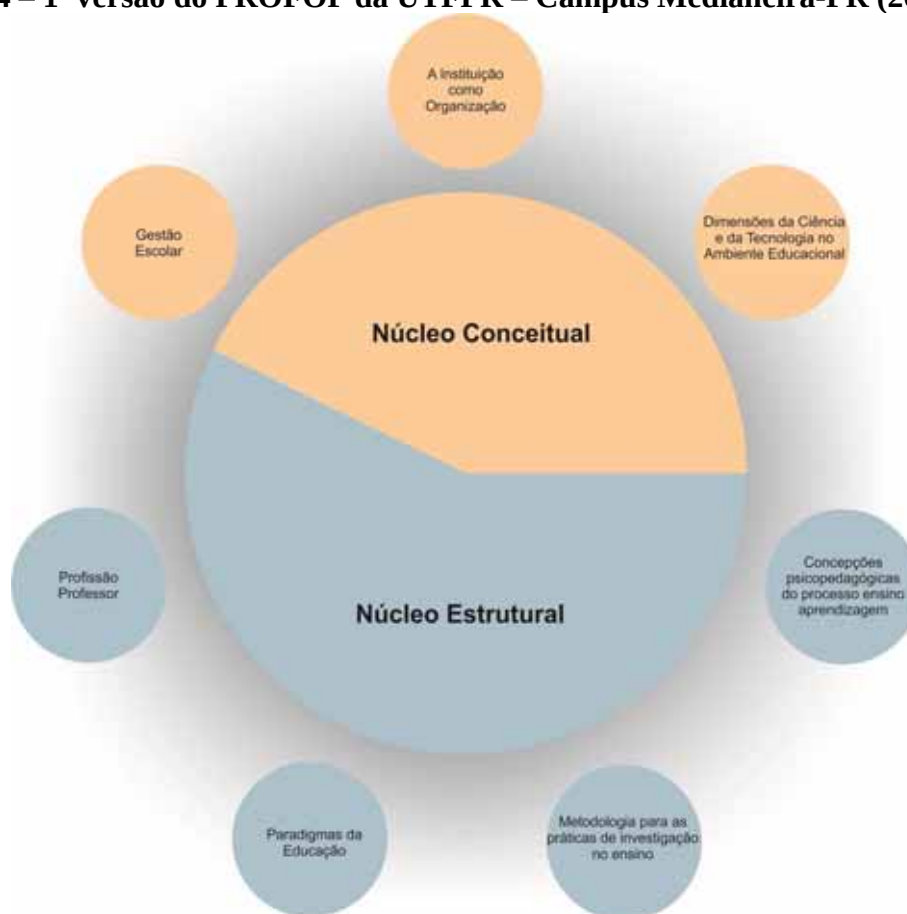
		competências e habilidades em sala de aula. - Identificar as diferentes inteligências existentes e destacar a importância da inteligência emocional na profissão professor. - Refletir sobre: as principais doenças que acometem os docentes em sua tarefa diária e sobre as diferentes formas de comunicação utilizadas pelos docentes e subsidiar com novas abordagens.	
p) Paradigmas da Educação – Carga horária total: 80 horas, das quais 60 horas teóricas e 20 horas práticas	- Refletir sobre as transformações da educação brasileira, as concepções historicamente construídas de currículo, bem como a influência exercida na sua prática pedagógica.	- Analisar criticamente as transformações pelas quais passou a educação brasileira, examinando seus condicionantes sociais, econômicos e culturais. - Adquirir subsídios teórico-metodológicos que possibilitem a reflexão sobre as concepções historicamente construídas de currículo.	- Paradigma científico dominante e paradigma emergente; A concepção liberal de educação e sua manifestação na organização da escola e na prática docente; Evolução e tendências da educação no Brasil; Compreensão e análise das diferentes concepções de currículo; Discurso emergente: como situá-lo paradigmaticamente através da explicitação do modelo político- econômico- social-cultural atual, culminando na análise do projeto político pedagógico.
c) Metodologia para as Práticas de Investigação no Ensino – Carga horária total: 40 horas, das quais 30 horas teóricas e 10 horas práticas	- Levar o professor/aluno a reconhecer as várias tendências teórico-metodológicas para decifrar os diferentes paradigmas de pesquisa em educação, bem como as implicações filosóficas e ideológicas que os fundamentam.	- Discutir a elaboração de projetos de pesquisa na área da educação e suas etapas. - Conhecer metodologias de apresentação, redação de monografias, relatórios, resenhas e artigos na área da educação e outros momentos de produção científica. - Discutir os principais métodos e os diferentes enfoques na pesquisa, principalmente na pesquisa educacional. - Instrumentalizar o professor/aluno no que diz respeito ao Projeto (de pesquisa, de trabalho, entre outros). - Instrumentalizar o aluno para que tenha capacidade de investigar, questionar e desenvolver o senso crítico necessário ao profissional do ensino com base na aquisição de conceitos e conhecimentos prático-teóricos. - Viabilizar estratégias para	- Princípios fundamentais da pesquisa. Do tópico ao problema de pesquisa. A revisão de literatura. A interpretação e o resumo de pesquisas. Os paradigmas da pesquisa. - Diretrizes para a elaboração de trabalhos científicos.

		resolução de problemas do contexto ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim, a autonomia do aluno.	
d) Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem – Carga horária total: 360 horas, das quais 80 horas teóricas e 280 horas práticas, incluindo o Estágio Regulamentar Supervisionado.	Possibilitar a compreensão dos diferentes aspectos do ensino: concepções, conteúdos, métodos didáticos, metodologias de ensino, planejamento e práticas avaliativas.	- Propiciar o acesso aos fundamentos teóricos referentes à construção do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem: psicológicos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. - Compreender o papel destes fundamentos na organização da prática docente, no sentido de entender sua opção teórica. - Analisar a articulação entre os fundamentos psicopedagógicos, sociológicos e antropológicos e a organização escolar com a finalidade de explicitar criticamente a qualidade do ensino-aprendizagem.	Psicologia: conceitos e definições para a educação. Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da adolescência. Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Atuação em sala de aula.

Fonte: Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, 2014.

As versões do modelo antigo, de 2008 a 2010, receberam os conteúdos de Libras, por meio dos temas Libras I e Libras II, com vistas a atender a legislação que passa a vigorar em 2008.

FIGURA 4 – 1ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (2005 a 2010)



Fonte: Elaborado pela Autora baseado nos registros das Turmas de 2005 a 2010

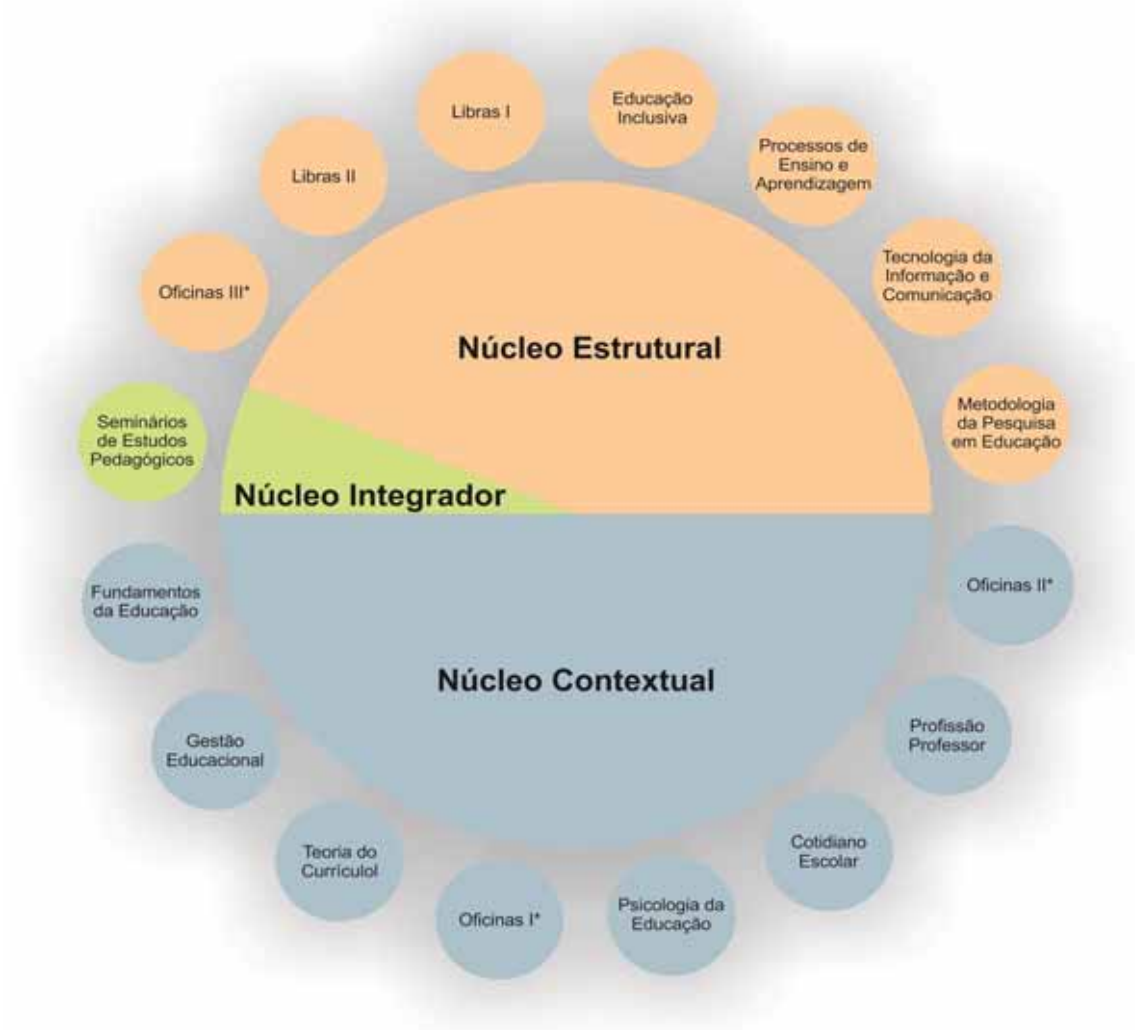
Após 2011, o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR passou a ter os seus temas distribuídos em três núcleos: o Núcleo Contextual, com 320h; o Núcleo Estrutural, com 280h; e o Núcleo Integrador, com 100h, conforme quadro abaixo:

QUADRO 4 – Núcleos e temas estruturantes do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, após 2011.

Núcleo Contextual	
É objetivo desse núcleo propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis. Esse núcleo conta com 320 horas.	
Temas	Ementa
Fundamentos da Educação. 70 horas, divididas entre 50 horas teóricas e 20 horas práticas.	Bases históricas, filosóficas e sociológicas da Educação: tendências pedagógicas do Brasil; concepção de homem e de educação; a relação entre estado, educação e trabalho. Educação brasileira contemporânea: limites e possibilidades.
Gestão Educacional. 50 horas, divididas entre 30 horas teóricas e 20 horas práticas.	Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto Político. Estudo analítico das políticas educacionais no Brasil. A política educacional no contexto das políticas públicas; organizações dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.
Teorias do Currículo. 40 horas,	Conhecimentos cotidianos e escolares. Conhecimento escolar e

divididas entre 30 horas teóricas e 10 horas práticas.	competências: seleção e distribuição. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Currículo oculto. Perspectivas e propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas. O currículo no cotidiano da escola pública.
Oficinas I - 10 horas práticas	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.
Psicologia da Educação. 60 horas, divididas entre 40 horas teóricas e 20 horas práticas.	As principais teorias da psicologia aplicadas a educação escolar. Processos psicológicos da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento. Reflexão sobre temas contemporâneos do campo da Educação.
Cotidiano Escolar. 30 horas, divididas entre 20 horas teóricas e 10 horas práticas.	As relações professor e aluno – professor e escola – escola e família – e suas implicações no contexto educacional. A origem, as causas e os desdobramentos dos conflitos na escola. O papel do professor e da escola em relação às drogas e às dependências químicas.
Profissão Professor. 50 horas, divididas entre 30 horas teóricas e 20 horas práticas.	A constituição da profissão professor. O desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica. A ética do professor no trabalho.
Oficinas II - 10 horas práticas	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.
Núcleo Estrutural	
É objetivo desse núcleo, oportunizar ao/à professor/a a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula. Esse núcleo conta com 280 horas	
Temas	Ementa
Metodologia da Pesquisa em Educação. 50 horas, divididas entre 40 horas teóricas e 10 horas práticas.	A ciência e a produção do conhecimento. A pesquisa em educação: abordagens, tipos e orientações metodológicas. Normas e organização do texto científico (normas da ABNT/UTFPR).
Tecnologias da Informação e da Comunicação. 40 horas, divididas entre 30 horas teóricas e 10 horas práticas.	O uso das TIC no processo ensino - aprendizagem. Implicações do uso das TIC na Educação. Visão histórica das TIC na educação. Integração das diferentes tecnologias existentes no processo de ensino. Teorias e estratégias de aprendizagem. Construção do conhecimento por meio do uso de TIC.
Processos de Ensino e Aprendizagem. 70 horas, divididas entre 50 horas teóricas e 20 horas práticas.	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem.
Educação Inclusiva e Diversidade. 50 horas, divididas entre 30 horas teóricas e 20 horas práticas.	Educação Inclusiva e a Diversidade como referência para repensar as construções políticas e legais. O Desafio da Desigualdade Social e Educacional. A Mudança dos Paradigmas, a inclusão e as Reformas da Escola. Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.
Libras I. 30 horas, divididas entre 20 horas teóricas e 10 horas práticas.	Aspectos educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.
Libras II. 30 horas, divididas entre 20 horas teóricas e 10 horas práticas.	Aspectos linguísticos: noções básicas de léxico, fonologia, morfologia e sintaxe da língua de sinais. Ampliar conhecimento dos aspectos da cultura e identidade surda. Criar oportunidades para a prática de conversação em Libras em situações formais e informais.
Oficinas III. 10 horas práticas.	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.
Núcleo Integrador	
É objetivo desse núcleo oportunizar ao/à professor/a as práticas relacionadas à teoria apreendida nos conteúdos de todas as disciplinas. Esse núcleo conta com 100 horas é assim formado.	
Seminários de Estudos Pedagógicos. 100 horas, divididas entre 80 horas teóricas e 20 horas práticas.	Temas Sugeridos: Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; Educação Profissional; Fundamentos Teórico-metodológicos das ciências: naturais, humanas e sociais; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação no campo; Prevenção ao uso de drogas; Sexualidade e implicações; Empreendedorismo e empregabilidade; Tecnologias assistivas. Obs.: A coordenação pode inserir outros temas que achar pertinente.

FIGURA 5 – 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (2011 a atual)



Fonte: Elaborado pela Autora baseado no Projeto de Abertura da 17ª Turma

Como é possível observarmos, as disciplinas que constituem os núcleos da 2ª versão da estrutura do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR têm como propósito atender os princípios da Resolução nº 2, do CNE, que estabelece a estruturação curricular, articulada nos seguintes núcleos: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador. Com tais núcleos se espera oferecer ao educador condições para a construção de conhecimentos e habilidades necessárias à sua formação, possibilitando o desenvolvimento articulado da teoria com a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação em que as disciplinas fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques. Observa-se que a prática de ensino está presente em cada tema, totalizando metade da carga horária.

Segundo as justificativas que constam nos documentos recuperados do Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR, 2014), tal estruturação está subsidiada pela ideia de que o educador só compreenderá e transformará a realidade do

contexto em que está inserido, se todos os temas propostos forem trabalhados com a participação em pesquisas, seminários e estágios. Estes últimos deverão ocorrer concomitantes aos princípios teóricos que forem sendo desenvolvidos.

O *núcleo contextual* será constituído pelos seguintes temas: “Gestão”; “A Instituição como Organização” e “Profissão Professor”, cujos objetivos são: propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida.

O *núcleo estrutural* por sua vez desenvolve os temas: “Paradigmas da Educação”; “Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional” e “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, atendendo desta maneira o que preconiza a mencionada Resolução, cuja principal finalidade é oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula; a compreensão do seu papel de agente de transformação de sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Nesse momento de formação, preconiza-se a observação, a participação em espaços educativos, levantamento de dados, elaboração de relatórios, dentre outras atividades extracurriculares.

Assim, segundo os dados do Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR, 2014), a educação é vista como uma prática social e, dessa forma, devendo aliar a investigação dessa prática com a teoria necessária à construção do conhecimento e intervenção na realidade da escola pública. A propósito, encontramos a informação de que, considerando-se que muitos estudantes do Programa já atuam em espaços educativos, a ideia que justifica o momento do estágio é a de que esse momento seja de reflexão e não de um trabalho burocrático e individualizado.

Quanto ao *núcleo integrador* a ideia é a de que ele seja desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Cada tema proposto deverá ficar sob a responsabilidade de um professor que terá como incumbência organizar, planejar e desenvolver de forma harmoniosa os conteúdos estabelecidos, podendo valer-se de palestras, seminários,

workshops, grupo de estudos, dentre outros, possibilitando ao educador uma ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques.

É possível percebermos, a ênfase de ambas as estruturas do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR situa-se em uma educação para a formação de professores com base na prática como atividade formativa, aspecto esse identificado como identitário do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, à luz de algumas das singularidades históricas e culturais que abordamos no capítulo anterior.

Por meio de tal aspecto, ou seja, da ênfase em uma educação para a formação de professores com base na prática como atividade formativa, chegamos à identificação das disciplinas que teriam se constituído no PROFOP da UTFPR – Câmpus de Medianeira-PR com corpos de saberes propriamente da Didática, ou seja, na primeira versão, o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e, na 2ª versão, a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”.

Fomos auxiliados também nesse nosso trabalho de identificação, pelos dados contidos nos relatos orais da Professora M. F. M. N. que foi uma das professoras responsáveis por esse tema e essa disciplina/unidade curricular:

Professora M. F. M. N.: O nome da disciplina era “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” [1ª versão]. Nessa versão congregava as partes teóricas (trabalhada com os alunos em formação docente, em sala de aula) e as partes práticas (em que os alunos iam a campo com seus estágios). Atualmente [2ª versão] denomina-se “Processos de ensino e aprendizagem”.

Ainda, fomos auxiliados nesse nosso trabalho de identificação do tema e da disciplina/unidade curricular em foco, pelos dados contidos em seus planos de ensino, em anexos (ANEXO 1 – Plano de Ensino do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e ANEXO 2 – Plano de Ensino da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”).

QUADRO 5 – O tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, na 1ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	CARGA HORÁRIA	
	TEÓRICA: 180h	PRÁTICA: 100h
EMENTA	COMPETÊNCIAS	
Psicologia da Educação: O que é? / Correntes Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da adolescência. Aspectos psicopedagógicos do	Propiciar o acesso aos fundamentos teóricos referentes à construção do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem: psicológicos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Compreender o papel destes fundamentos na organização da prática docente, no sentido de entender sua opção teórica. Analisar a	

processo ensino-aprendizagem.	articulação entre os fundamentos psicopedagógicos, sociológicos e antropológicos e a organização escolar com a finalidade de explicitar criticamente a qualidade do ensino-aprendizagem.
-------------------------------	--

Fonte: Plano de Ensino - “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”. Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, 2014.

Entretanto, como é possível observarmos, mediante o quadro acima, as competências desejáveis oferecem uma compreensão diferente do ementário, ao apresentar aspectos das demais ciências da educação, e não apenas da Psicologia e da psicopedagogia, as quais fornecem fundamentos para se pensar a prática docente.

Em “competências”, busca-se evidenciar a preocupação com a promoção de uma prática pedagógica por essência política, mas que exige a competência técnica, concebendo-se, então, que as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente, o quê não se dá automática e espontaneamente, sendo necessário, portanto, que seja intencional e conscientemente trabalhada.

Assim, o que se tem em “competências” parece-nos ser a ideia da necessidade de uma didática fundamental, como defendida por Candau (2012). Essa autora reconhece que a perspectiva de uma didática que se quer fundamentar deve assumir a multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem e promover a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro da prática pedagógica.

Entretanto, com relação às formulações acima, mais uma contradição ressalta-se no tema visto que, enquanto o ementário ressalta a possibilidade de esse tema ser trabalho na perspectiva de uma Didática fundamental, outro aspecto parece atestar que os fundamentos teriam sido preteridos às habilidades e competências, pois o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, possuía num total de 360 horas, apenas 80 horas teóricas, enquanto 280 horas eram práticas, incluindo-se o Estágio Regulamentar Supervisionado, que eram as práticas de sala de aula. Esse tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” chegou a ser ministrado até por seis (06) professores, como mostra o quadro abaixo, todos eles mestres e especialistas.

QUADRO 6: Professores do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, de 2005 a 2010.

Ano	Temas	Carga horária total do tema	Quantidade de professores	Titulação
2005	Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem.	280	3	Mestres e Especialistas

2007 Turma 01	Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem.	280	6	Mestres e Especialistas
2007 Turma 02	Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem.	280	6	Mestres e Especialistas
2008	Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem.	280	4	Mestres e Especialistas
2009	Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem.	280	6	Mestres e Especialistas

Fonte: Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, 2014.

Já com uma carga horária total de 70 horas, divididas entre 50 horas teóricas e 20 horas práticas, e não mais evidenciando a contradição, ao menos entre os aspectos do Plano de Ensino, e, portanto já assumindo uma nomenclatura que ressalta aspectos de uma disciplina com corpo de saberes que seriam propriamente de uma Didática que se quer fundamental, na 2ª versão da estrutura do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, identificamos a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem” (ANEXO 2 – Plano de Ensino da disciplina/unidade curricular “Processos de Ensino e Aprendizagem”), agora já nomeado no Plano de Ensino como disciplina/unidade curricular e ministrada por uma das professoras, M. F. M. N. que também esteve entre os vários professores que ministraram, na 1ª estrutura, o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”.

Entretanto, nessa 2ª estrutura, ainda há as divisões em núcleos, as quais também remetem a uma suposta separação entre conteúdos que seriam pedagógicos e aqueles que seriam de ensino. Também, ainda nessa estrutura a disciplina/unidade curricular “Processos de Ensino e Aprendizagem” se situa no Núcleo Estrutural, cujo objetivo é, como mencionado no quadro 4, “oportunizar ao/à professor/a a **aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades** necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula” (grifos nossos).

QUADRO 7 – A disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, na 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR.

Núcleo	Tema	Ementa
Resolução nº 2/97 CNE - NÚCLEO ESTRUTURAL Visa oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem

Fonte: Plano de Ensino - “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”. Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, 2014.

Também nessa disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, seu ementário apresenta aspectos que vão ao encontro das afirmações de Marin (2005), a qual aponta que, do tema de discussão sobre os fundamentos e sobre o objeto da Didática, emerge a tarefa epistêmica subjacente ao tema, ou seja, da constante e necessária análise para explicitação da relação entre o sujeito e o objeto, do ponto de vista de exercer a crítica, buscando detectar seu valor para a área. Segundo essa pesquisadora, uma análise pautada em pressupostos da Filosofia, por exemplo, nos permitiria perceber critérios diferenciados para a análise de conceitos fundamentais relativos ao plano interno das escolas e à compreensão do que ocorre na sala de aula. A propósito, Marin (2005) afirma que é importante registrar que, por meio dos estudos realizados na área, denota-se a relevância de investigações sobre o trabalho do professor como atividade de quem se dedica a ensinar, de forma que seja possível explicitar o que se faz realmente na sala de aula.

Resultado ou não desses estudos, à atividade do professor ou aos processos didáticos evita-se o binômio ensino-aprendizagem, já que se trata de duas dimensões específicas: uma centrada no ensino, atividade do professor; e, a outra, na aprendizagem, atividade do aluno.

Essa ideia também parece ter embasado a transformação do título do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, na 1ª versão, para o título da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, na 2ª versão.

Diante do exposto, na perspectiva de uma Didática fundamental ou não, em ambas as estruturas do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR há reflexões, no tema, 1ª versão, ou disciplina/unidade curricular, 2ª versão, que se apresentam com corpo de saberes propriamente da Didática recoloca-se, ainda que diversamente, a questão de uma educação para a formação de professores com base na prática como atividade formativa para a prática social, manifestando os aspectos identitários do PROFOP, da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR e da cidade de Medianeira-PR.

Abaixo, para melhor identificação desse fenômeno observado no tema e disciplina/unidade curricular em foco, segue um quadro com os aspectos correspondentes dos planos de ensino.

QUADRO 8: Comparativo entre os aspectos do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”.

Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem (de 2005 a 2009)	Processos de ensino e aprendizagem (de 2010 a 2012)
EMENTA Psicologia: O que é? / Correntes; Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da adolescência.	EMENTA A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o

Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem.	papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem
OBJETIVO GERAL Possibilitar a compreensão dos diferentes aspectos do ensino: concepções, conteúdos, métodos didáticos, metodologias de ensino, planejamento e práticas avaliativas	OBJETIVO GERAL Entender e aplicar conceitos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, em sua prática docente.
1ª Etapa – 50 horas/aula teóricas. ▪ Psicologia – o que é? – As diferentes correntes ▪ Psicologia do desenvolvimento: Piaget & Vigotsky – Introdução ao Estudo de Caso. ▪ Psicologia da Aprendizagem. ▪ Capacidades Cognitivas ▪ Psicologia da Aprendizagem ▪ Teoria da Integração Relacional ▪ PCN's, Planejamento e Interdisciplinaridade ▪ Planejamento de Ensino – estrutura, elaboração e aplicação. ▪ Planejamento de Ensino – o aspecto da avaliação. ▪ Planejamento de Ensino – planos de aula (exercícios práticos) 2ª Etapa – 40 horas/aula teóricas. ▪ Psicologia da adolescência. ▪ As inteligências múltiplas. ▪ Interdisciplinaridade – conceituação. ▪ Demais “disciplinaridades” (pluri, multi, trans). ▪ Ética na educação. ▪ Avaliação – conceituação e teorização. ▪ Avaliação – análise de filme c/ estudo de caso sobre o tema. ▪ Avaliação – construção de instrumento ▪ Relatório Final de Estágio e Projeto Interdisciplinar – orientações práticas e metodológicas. 3ª Etapa – 90 horas práticas. ▪ Realização de Estágios de observação e de regência de classe. ▪ Confecção de Relatório Final de Estágio Seminário Final de Curso.	1) ITEM DA EMENTA A relação professor e aluno no contexto de sala de aula. Conteúdo: - O espaço da escola - O professor e sua prática - Afetividade - Interação professor e aluno 2) ITEM DA EMENTA A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. Conteúdo: - A influência do diálogo no ato pedagógico - A interação de respeito - A relação teoria e prática 3) ITEM DA EMENTA A aula e a atuação docente. Conteúdo: - Saberes docentes e atuação profissional do professor - As etapas da aula e a importância do contexto. 4) ITEM DA EMENTA Fundamentos do trabalho pedagógico Conteúdo: - Conceitos de Didática e de Pedagogia. - O campo de ação da didática - Evolução do pensamento didático 5) ITEM DA EMENTA Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem Conteúdo: - Conceitos de Planejamento - A importância de conhecer o aluno e suas expectativas. - Elaborando o Planejamento de Ensino - A origem da Avaliação - Avaliação inclusiva - Evolução da avaliação - Etapas do processo avaliativo 6) ITEM DA EMENTA Estratégias de Ensino Conteúdo: - Conceito de Estratégia de Ensino - As estratégias de ensino usuais na escola da atualidade. 7) ITEM DA EMENTA Estratégias de Aprendizagem Conteúdo: - conceito de Estratégia de Aprendizagem - a formulação dos estudos - dinâmica do aprender.
Carga horária: 280h	Carga horária: 70h

2.2 Diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre o tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”.

Como foi possível observar no tópico anterior, o tema e a disciplina/unidade curricular em foco foram ministrados por vários professores, na 1ª versão, mas apenas por uma única desses vários, na 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus de Medianeira-PR, a Professora. M. F. M. N, a qual atuou nesse Programa desde o seu início.

A fim de manter o anonimato, em cumprimento aos princípios orientadores de pesquisa que se vale de relatos orais, utilizamos, como vimos fazendo desde a primeira vez em que mencionamos o sujeito da nossa pesquisa, apenas as iniciais do seu nome.

A Professora M. F. M. N. atua, no momento da realização da pesquisa, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Segundo informa, em 2014, já se encontrava, havia 20 anos, atuando na UTFPR. Possui doutorado e é líder de um grupo de pesquisa em Educação denominado GPFORP, o qual congrega três universidades que abrigam cursos na área das licenciaturas.

Possui uma vasta trajetória de formação, sobressaindo-se, os cursos das Ciências Humanas, a saber: Curso de Letras (UNIOESTE, Foz do Iguaçu), Curso de Pedagogia (Universidade Paulista, São Paulo), Curso de História (em andamento, 3º período – Universidade Paulista, S. Paulo), Mestrado em Linguística (UFSC, Florianópolis-SC); Doutorado em Educação (UEM, Maringá-PR). No momento da entrevista a Professora estava preparando-se para iniciar seu Pós-Doutorado em Fevereiro de 2015, em Educação, na UFRGS.¹ Ainda, afirma com energia, a sua dedicação ao magistério, desde o início de sua formação, quando interrogada sobre suas motivações e ou possíveis influências para a docência, em casa ou na escola:

Professora M. F. M. N: Minha motivação primeira vem do incentivo e do desejo de meu pai. Em princípio, minha sensibilidade percebia como um desejo dele somente e, por isso, minha primeira formação é em Ciências Sociais. Anos mais tarde e, até por ter tido a formação em nível médio no Curso Técnico em Magistério, é que percebi que minha verdadeira vocação, missão, profissão era a docência que, por sinal, me faz feliz a cada dia dos 27 anos que já a exerço.

Assim como sua trajetória de formação, a sua trajetória de atuação centra-se na área das Ciências Humanas e na docência, sobretudo em cursos de formação de professores:

¹ Ainda, a Professora M. F. M. N. cursou Administração (UNIOESTE, Cascavel-PR).

Professora M. F. M. N: Minha atuação em curso de formação de professores se inicia em 1991, na UNEB, Universidade do Estado da Bahia, Câmpus IX - Barreiras-BA, nos Cursos de Pedagogia e Letras. Em 1993, de retorno ao Paraná, vou atuar na UNIOESTE, câmpus Foz do Iguaçu na Licenciatura em Letras, onde permaneci até 1997. Em 1994, simultaneamente à atuação na UNIOESTE, já passo a atuar em concurso efetivo no então CEFET-PR, que em 2005 se transforma em UTFPR, porém, atuando como Professora de Língua Portuguesa e Literatura nos Cursos Técnicos então ali existentes. Também atuei como Professora em Escolas Públicas e Particulares de Medianeira/PR.

A década de 1990 teria sido um momento importante quanto às influências teóricas que foram constituindo o quadro de referências da Professora M. F. M. N., sobretudo com relação às questões sobre formação de professores. A propósito, a professora afirmou:

Professora M. F. M. N: Retomando a questão sobre as expectativas dos professores em formação na década de 1990, quando atuo como formadora de docentes: à época, que não difere tanto das expectativas da atualidade, ao lado de questões antigas, como a repetência e a evasão, condições de trabalho, desvalorização profissional e sua consequente repercussão na imagem social do professor, as mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e de comunicação da atualidade, ao colocarem novas exigências para a escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais. No Brasil, a política educacional, decorrente de várias reformas nos anos 90 é traduzida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e textos legais que a regulamentam. Percebe-se em âmbito oficial a incorporação de tendências diversas, procedentes de fontes teóricas diferentes, algumas vezes contraditórias, na medida em que essa instância busca legitimar seu discurso, assimilando determinadas posições, presentes na sociedade e no próprio mundo acadêmico, reapropriando-as, conforme seus interesses e as finalidades definidas para a educação.

Sobre algumas das referências que utiliza em curso de formação de professores, como no tema e disciplina/unidade curricular em foco, a Professora destacou:

Professora M. F. M. N:
 FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
 LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
 LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.
 SARMENTO, D. C. **Caracterização da formação do Pedagogo**. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.
 VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1994.

Ao encontro dos textos de referência que utiliza, sobretudo os reunidos no livro organizado por Veiga (1994), quando interrogada sobre a Didática na formação do professor,

a Professora M. F. M. N. afirmou o caráter central da Didática, indistintamente, tanto como campo de conhecimento, quanto como disciplina:

Professora M. F. M. N: Penso que Didática é um campo da Pedagogia, profundamente necessário a todo o professor para o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, de forma a garantir a qualidade da aprendizagem. Essa disciplina trata da educação, escola e trabalho, do relacionamento entre professor e aluno, das competências, habilidades e atitudes, características do professor, do ensinar e do aprender, do currículo, do planejamento e da avaliação. É uma disciplina de natureza compreensiva e de caráter teórico-prático que analisa e reflete sobre os processos capacitadores para o exercício da docência. Neste sentido, busca abordar o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da educação e do conhecimento. Contempla as relações entre a escola, o currículo e a cultura, examinando-os à luz de considerações éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas.

Ao ser interrogada sobre os principais objetivos da Didática, à luz das demais disciplinas no curso de formação de professores, a Professora afirma:

Professora M. F. M. N: Ampliar a visão do futuro professor e gestor, trabalhando atividades que contemplem a importância da observação, análise e reflexão para melhor intervenção nas questões relacionadas à educação. A disciplina visa a oportunizar: o estudo de teorias críticas e pós-críticas em Educação em suas intersecções com o processo formativo e pedagógico; fazer análise das configurações que produzem os modos de constituição dos sujeitos, do conhecimento e da prática de ensino; a problematização da escola, do currículo e do exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade culturais; a investigação do ensinar e do aprender, do planejamento e da avaliação como práticas históricas e socialmente constituídas que confrontam, disputam e transformam poderes, saberes e identidades; a introdução dos/as estudantes das licenciaturas na prática da pesquisa educacional, visando ao desenvolvimento do pensamento investigativo no trato das questões didático-pedagógicas, bem como a problematização da prática de ensino para a produção de novas possibilidades de articulação entre teoria e prática; despertar e aprofundar no aluno a sua capacidade crítica e reflexiva sobre si, sobre o outro e sobre o seu entorno, levando em conta especialmente as relações étnico-raciais e a ecologia.

Os excertos acima evidenciam a sintonia das ideias da Professora com a disciplina/unidade curricular da 2ª versão do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, a qual se encontra constituída com o corpo de saberes de uma Didática que quer ser fundamental.

As bases sobre as quais se apresentam as estruturações do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, como vimos no início deste capítulo, com certa tendência para a promoção de uma educação para a formação de professores com base na prática como atividade formativa, preocupada com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, munido

de uma intencionalidade, se revelam por meio das afirmações da Professora M. F. M. N., a qual admite ter havido alterações. Tais alterações podem ser também observadas por meio de uma comparação da bibliografia utilizadas no tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e na disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”

QUADRO 9 – Bibliografias do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem” e da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”

Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem (de 2005 a 2009)	Processos de ensino e aprendizagem (de 2010 a 2012)
ANDERY, M.A. (et all). Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: Para compreender a ciência, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988, p. 11-18. MEIRIEU, P. O que é aprender? In: Aprender... Sim, mas como? Philippe Meirieu, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998, p. 105-126. GOMEZ, A.I.P. Processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: Compreender e transformar o ensino, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 27-51. _____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: Compreender e transformar o ensino, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 53-65. _____. Ensino para a compreensão. In: Compreender e transformar o ensino, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 67-97. PARO, V.H. A natureza do trabalho pedagógico. In: Gestão democrática na Escola Pública. João Paulo, Ática, 1997. ANTUNES, C. As inteligências múltiplas e seus estímulos, 3. ed., São Paulo: Papirus, 1998. BARCELOS, C.A. (et all). Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo, Seção Brasileira de Anistia Internacional, Rio Grande do Sul: Palotti, 1999. BARROS, C.S.G. Pontos de Psicologia Geral, 15. ed., São Paulo, Ática, 1997 (p.18 a 25 e 30 a 36). _____. Psicologia e Construtivismo, São Paulo, Ática, 1996 (p.119 a 126). BOCK, A.M.B. (et all). PSICOLOGIAS: uma introdução ao estudo da Psicologia, 6. ed., São Paulo: Saraiva, 1994. BORDENAVE, J.D. e PEREIRA, A.M. Estratégias de Ensino, 11^a.ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1989. CADERNO AMAE 2. Reflexões construtivistas (p.7 a 16). Fundação AMAE de Educação e Cultura,	BARRETO. A.L.V. Avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios. CEAP - Revista de Educação, Ano 6, n. 23, dezembro de 1998. _____. Nacionais para o ensino fundamental: uma reação ao Documento Introdutório. Revista de Educação – AEC, Ano 25, n. 99, abr./jun. 1996. _____. O currículo do Curso de Pedagogia e a formação de professores: (re)pensando a prática para aprender com a própria prática. CEAP - Revista de Educação, Ano 5, n. 19, dezembro de 1997. AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996. ARMGARD, L. Erro e correção escolar produzindo subjetividades. Texto apresentado no IX ENDIPE, Águas de Lindóia/São Paulo, 1998. BARRETO, A. L. V. A dinâmica da sala de aula e a relação professo/aluno. CEAP- Revista de Educação, Ano 03, n. 10, setembro de 1995. BECK, F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. BENINCÁ, E. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. Revista de Educação – AEC, Ano 23, n. 90, jan./mar. 1994, (p.85-103). BOAVENTURA, E. M. Educação aberta e comunicação em sala de aula. Revista da FAEEBA, Salvador, Ano 3, n. 3, jan./dez., 1994. DAVIS, C. & ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 74, agosto, 1990. DIAZ BORDENAVE, J. e CARVALHO, Horário M. Comunicação e Planejamento, 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FERREIRA, F. W. Planejamento sim e não, 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. _____. Planejamento sim e não, 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. FREIRE, M. O sentido da aprendizagem. In: Paixão de aprender. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992. FREIRE, M. et all. Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço

- Associação Mineira de Ação Educacional, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1992.
- CAMPOS, D.M de S. **Psicologia da Aprendizagem**, 25. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- CÓRIA-SABINI, M.A. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**, Série Educação, São Paulo, Ática, 1999.
- D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**, São Paulo: Palas Athena, 1998.
- DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**, 6. ed., Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- FONSECA, V. da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**, Artmed, Porto Alegre, 1998.
- FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**, 2. ed., Vozes, Rio de Janeiro: 1997.
- GANDIN, D. **A prática do Planejamento Participativo**, 7. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- GARDNER, H. (et al.). **Inteligência: múltiplas perspectivas**, ArtMed, Porto Alegre, RS, 1998 (p.55 a 69).
- GOÑI, J.O.O. Rumo a uma avaliação inclusiva. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- GOULART, Í. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: 1993.
- _____. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos**, 3. ed., Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.
- GROSSI, E. P. (et al.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**, 4. ed., Vozes, Rio de Janeiro
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**, 2. ed., São Paulo, Ática, 1995.
- LAFORCADE, P.D. **Planejamento e Avaliação do Ensino**, Ed. Ibrasa, São Paulo: 1981.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**, São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. **Psicologia da Aprendizagem**, São Paulo, Ática, 1994.
- LIMA, L. de O. **Por que Piaget? A educação pela inteligência**, Petrópolis, Vozes, 1999.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- MUSSAK, E. **Cérebro de estudante: e você sempre será um..** Gráficae Editora Paes, Campinas, São Paulo, 1999.
- NÉRICI, I. G. **Didática Geral Dinâmica**, 10. ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- PAULA, A. R. de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**, São Paulo, Ática, 1994.
- PILETTI, C. **Didática Geral**, 13. ed., São Paulo, Ática, 1991.
- RAMAL, A. C. Avaliar na Ciberultura. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- RAMOS, R. Avaliar conforme um Currículo integrado. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e Pedagógico**, 1997.
- FUSARI, J. C. **O Papel do Planejamento na Formação do Educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- _____. O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores. **Revista da Ande**, n. 8. São Paulo: 1984.
- GODOY, A. C. de S. **Fundamentos do trabalho pedagógico**. São Paulo, Ed. Alínea, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1994.
- _____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**, São Paulo, Cortez, 1992.
- LIMA, A de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÉRICI, I. G. **Didática Geral Dinâmica**, 10. ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. In: **Gestão democrática na Escola Pública**. João Paulo, Ática, 1997.
- PIAGET, J. e colaboradores. **O Possível e O Necessário**, vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- RAMOS, R. Avaliar conforme um Currículo integrado. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.
- _____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2004.
- _____. **Processo de Mudança da Prática Educacional**. São Paulo: Libertad, 1998 (Série Textos de Aprofundamento - 1).
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**, 2a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- WEISZ, T. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

perspectivas, Cortez, São Paulo, 1998.
 ROSA, M. **Introdução à Psicologia**, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.
 _____. **Psicologia Evolutiva** 10. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1992.
 SARMENTO, D. C. (org.). **O discurso e a prática da escola**, Campinas, Pontes, 1997.
 TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização**, São Paulo, Ed. Gente, 1998.
 VASCONCELOS, C. dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**, Libertad, São Paulo, 1994.
 _____. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**, Libertad, São Paulo, 1999.
 _____. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**, 4. ed., Libertad, São Paulo, 1999.
 VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: psicologia e pedagogia**, 4. ed., Martins Fontes: São Paulo, 1991.

Fonte: Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, 2014.

Como é possível observarmos na bibliografia do tema da 1ª versão, “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, a forte presença de referências de base da Psicologia revela os resultados da separação entre os conteúdos que seriam pedagógicos e aqueles que remetem aos conteúdos que seriam de ensino, que caracterizava o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, em sua 1ª versão.

Entretanto, as afirmações da Professora M. F. M. N. evidenciam aspectos do seu saber professoral, com certo distanciamento da base teórica-metodológica norteadora do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, da 1ª versão curricular, e com aproximações da base teórica-metodológica norteadora da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, da 2ª versão curricular.

Certamente que também o seu saber professoral teve implicações nesse processo de mudança, processo esse que a própria Professora admite ter ocorrido:

Professora M. F. M. N: A educação instituída, como prática necessária à transformação social, não pode permitir-se ficar estática. As Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores fazem exigências e, ao mesmo tempo, de certa forma também deixam margem para que cada IES decida qual rumo tomar, pois apenas traça um mínimo para a formação do professor, cabendo a cada universidade ou a cada curso fazer suas próprias reflexões e escolhas. Sob essas condições, há uma grande diversidade de caminhos curriculares interessantes e possíveis para a formação universitária do/a professor/a.

Enfim, a Professora revela aspectos teóricos necessários às análises no âmbito da história das disciplinas escolares, assim como na nossa análise sobre o tema e da

disciplina/unidade curricular objetos da nossa investigação, os quais evidenciam que para entender a instituição educativa, sua organização, o processo de ensino e todos os demais processos que nela se desenvolvem, não bastam para analisá-los nas suas dimensões internas, mas é preciso vê-la como uma síntese de múltiplas determinações sociais.

Nesse sentido desenvolvemos o capítulo 1 e 2 e, no próximo capítulo, à luz dos nossos referenciais teóricos, discutiremos os dados desses capítulos em busca de oferecer possíveis contribuições para uma história das disciplinas, da formação de professores e para uma história da educação no Brasil.

CAPÍTULO 3

Algumas contribuições para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil

Após termos buscado recuperar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos do corpo de saberes considerados como sendo propriamente da Didática, ministrados no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira, entre 2005 e 2012, ou seja, após nos dois primeiros capítulos termos apresentados alguns caminhos possíveis, trilhados na nossa pesquisa para o alcance do seu objetivo geral, neste capítulo 3, à luz do quadro teórico-metodológico orientador dos trabalhos da pesquisa, buscamos discutir os resultados obtidos com o desenvolvimento dos capítulos anteriores, e, então, alcançar os objetivos específicos de contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil capaz de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente.

3.1 O PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR na educação brasileira.

Conforme Charles e Verger (1996), no Brasil, a universidade surge em 1808 na forma da Escola de Cirurgia da Bahia. Foi a primeira dedicada ao ensino superior em terras brasileiras. Mais tarde, surgem as Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda, em 1927. E, por fim, a primeira universidade de fato (com cursos de diversas áreas), a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

O sistema de Ensino Superior do Brasil é formado por uma estrutura organizacional complexa. Para compreender o atual contexto da educação superior no Brasil, devemos compreender o surgimento da Universidade e da Educação, e agregar fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

Enquanto os demais países da América latina, colonizados pela Coroa espanhola, recebiam ordens e incentivos para criar as suas Universidades, no Brasil colônia, pouco ou quase nenhum incentivo partia de Portugal. “Apenas alguns poucos jovens eram

contemplados com bolsas de estudo para concluir sua formação superior nas Universidades Europeias, principalmente na Universidade de Coimbra” (FÁVERO, 2006, p.98).

A história da criação de Universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. (MOACYR, 1936, p. 580-581).

Até o final do século XVIII foram criadas dezenove Universidades na América Latina e, posteriormente, mais trinta e uma no século XIX. “Quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais Universidades, com exceção do Brasil” (ROSSATO, 2005, p.115).

Segundo Tafner (2006), o que se observa sobre a educação brasileira é que ela tem padecido de um atraso secular. Mais sério do que os erros do presente, foi a crônica inação nos primeiros quatro séculos de vida do país. Fácil entender esse atraso, considerando que, no ano de 1900, aproximadamente, 70% da população brasileira era analfabeta e nesse mesmo ano 2/3 da população de Portugal também o era. Herdamos de Portugal uma fraquíssima tradição educativa. Essa situação permaneceu mais ou menos a mesma até meados do século XX. O crescimento que se deu depois disso foi impressionante, mas não se conseguiu compensar em 50 anos um atraso que se acumulou por séculos. Ao crescer tão rápido, a partir de uma base tão reles, as dificuldades e limitações foram inevitáveis (TAFNER, 2006).

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, a sede da Monarquia agora na Província do Rio de Janeiro, a preocupação dos dirigentes no que se referia à educação passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Não havia a preocupação de formar um sistema nacional de ensino, o que havia era a preocupação em criar algumas escolas superiores e de regulamentar as vias de acesso a esses cursos. Inicia-se o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. São criados nesse ano, segundo Piletti (2003), cursos e academias com a finalidade de formar profissionais úteis aos fins do Estado e especialistas na produção de bens simbólicos.

No ano de 1808, cria-se no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de medicina e, em 1813, constituiu-se, a partir desses cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Esses cursos foram relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, porém, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. O Brasil chega à Independência, em 1822, com apenas escolas de ensino superior de caráter profissional. A proclamação desperta mais uma vez interesse dos brasileiros pela instituição de Universidades.

Em 1823, afirma Mendonça (2000), ocorreu a primeira tentativa de criação de uma Universidade feita no Império de D. Pedro I foi com um Projeto de Lei que criaria duas Universidades: uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda. Esse projeto foi objeto de discussão em diversas sessões da Assembleia, obtendo aprovação após a inclusão de várias emendas. Na véspera da promulgação da Lei, o Imperador resolve dissolver a Constituinte e todo debate cai por terra e a situação permanece como das vezes anteriores.

Até 1827 restou a criação dos cursos jurídicos.

A ideia de unidade e de universidade do ensino, que parecia prevalecer sobre a das formações especializadas, não chegou, porém, a determinar a mais leve inflexão na política anterior, cujo espírito de continuidade não se interrompeu durante mais de um século, em que o ensino superior permaneceu inteiramente dominado pelo espírito profissional e utilitário. Nenhum esforço real para a criação de uma universidade, nenhuma instituição de cultura e formação geral. Às escolas de preparação profissional, instituídas por D. João VI, acrescentou ao Primeiro Império os dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, criados pela Lei de 11 de agosto de 1827. (AZEVEDO, 1963, p. 565).

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Legislar e controlar o ensino primário caberia às províncias, promover e regulamentar o ensino superior seria exclusividade do poder central (RIBEIRO; PILETTI, 1993, 2003).

Em suma, até o final do Império (1889), o Brasil ainda não tinha nenhuma Universidade e contava com apenas 6 estabelecimentos de ensino superior: Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife; as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto. “Depois da Proclamação da República, a Constituição de 1891 determina ser atribuição do Congresso: criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.” (FÁVERO, 2000, p. 98).

A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais

impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional. (RIBEIRO, 1993, p.89).

Piletti (2003) afirmou que a Universidade surge no Brasil como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800, e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente frutos da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil.

De 1889 até 1930, o Ensino Superior sofreu várias alterações. A Reforma de Rivadávia Corrêa (1911) instituiu também o ensino livre. Nesse regime de “desoficialização” do ensino acabou-se por gerar o surgimento de instituições livres, tendendo o movimento a deslocar-se da órbita do governo federal para a dos estados. Nesse contexto, surgem como instituições livres, que mais tarde passariam a ser denominadas: Universidades Federais: do Amazonas em 1909; de São Paulo em 1911; do Paraná em 1912. Estes acontecimentos provocaram no Governo Federal uma reação no sentido de assumir e controlar a iniciativa de fundar Universidades. Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343 foi criada a primeira Universidade Oficial do Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro. Esta Universidade foi criada com o principal objetivo de oferecer o diploma de *Doutor Honoris Causa* ao Rei da Bélgica que estaria em visita ao Brasil.

A partir desse momento, observamos alguns fatos importantes na história da Educação Superior no Brasil.

No final da República Velha, com a política que ficou conhecida como “Café com Leite”, então desgastada, as Universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. As instituições eram elitistas e com forte orientação profissional.

No período compreendido entre 1930 (industrialização) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 Universidades Federais no Brasil. O surgimento das Universidades Públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas Universidades religiosas (católicas e presbiterianas) e o Brasil teve três Constituições Federais: do Estado Novo, fomos lançados para uma ditadura militar. Em 1961, após 10 anos de discussão foi

aprovada a primeira LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual ficou patenteada como LDB n. 4024/61.

Tratava-se de ampliar e "melhorar" o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959. (CANDIDO, 1984, p. 28).

Fávero (2006) afirma que, em 1968, inicia uma terceira fase da Educação Superior brasileira com o movimento da reforma universitária que tinha como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior. Nesse período as Universidades tiveram um importante papel na formação de luta silenciosa contra a ditadura militar, muitas das lideranças pós-ditadura foram líderes estudantil neste período.

A partir dos anos 1990, segundo Rossato (2005), com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a Educação Superior, iniciou-se uma ampla discussão nas Universidades Brasileiras, e, em 1996, com a aprovação da terceira, LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), o Brasil passa a experimentar um período de expansão do ensino superior com a criação de novas Universidades, e a expansão das vagas. No entanto, mesmo com essa efervescência de ideias na universidade, Frigoto (2011) assevera que, ainda, na década de 1990, a junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado.

Segundo esse autor, desse desfecho resultou que, no plano estrutural, reiteram-se as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário, mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado.

No plano das políticas educacionais, da Educação Básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público

e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

E, é nesse contexto que a UTFPR assume a responsabilidade, como vimos no capítulo 1, de, mediante a criação do PROFOP, e amparada pela Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 (CNE, 1997), de ofertar cursos destinados à formação de docentes para as disciplinas do currículo da Educação Profissional, bem como as do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Criado como vimos no capítulo 1, como um Programa que previa a formação de professores para as disciplinas especializadas para habilitação no Ensino Médio, teria substituído os cursos que eram oferecidos até então, como Esquema I, que habilitavam para o ensino nas disciplinas especializadas para habilitação no Ensino Médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. No Esquema I, os portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, realizavam uma complementação pedagógica de 600 horas e cursavam as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino.

Assim, estava aberta a possibilidade de essa formação ocorrer por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica, no âmbito de uma universidade pública, os quais também passariam a concorrer com a iniciativa privada na oferta de continuidade da formação aos portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida. Nesse sentido, o PROFOP, em meio às discussões sobre os conceitos e implicações da formação de professores na atuação docente, foi se construindo mediante aspectos específicos, identitários da UTFPR como um todo, da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, do PROFOP dessa unidade e da própria cidade de Medianeira-PR que o acolheu.

3.2 Formação de professores: conceitos e implicações na atuação docente

A formação de professores é uma temática de destaque no campo educacional; ora é um meio para o alcance da qualidade do ensino, ora uma necessidade para acompanhar as constantes mudanças e exigências do mundo atual. Independente do enfoque formativo, esse tema é de relevante importância, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia-a-dia das

escolas e instituições de ensino brasileiras, de todos os níveis.

Etimologicamente, formação vem do latim *formatione*, que significa ato, efeito ou modo de formar. A palavra formar deriva do verbo *formare*, cujo sentido próprio é de uma passagem a um novo estado, resultado de movimento, e movimento de fora para dentro; já o sentido de formar-se seria algo como “formar-dentro”, dar forma a algo, configurar, modelar. O substantivo que dá origem ao verbo é forma, do latim *fôrma*. E tem o sentido primário de modelo, molde. (SILVA, 2006, p.34).

Genericamente, é possível encontrarmos o termo “formação” em estreita relação com a ideia de modificar-se e adquirir características, conforme dado contexto e suas exigências.

Nesse sentido, Alarcão (1998, p. 100) tece algumas considerações associando a ideia de formação com sentidos positivos e negativos, tais como: ideias positivas “formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade [...] e negativas: receitas, culinária, norma, submissão, passividade.” Ainda, a autora “[...] afirma existir uma ideia de sentido, ‘aparentemente neutro’, cujo valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto: dar forma, em formar, desenformar.” (ALARCÃO, 1998, p.100).

Adentrando nas reflexões sobre formação de professores, Porto (2000), afirma que se trata de se pensar na ideia de inconclusão do homem; formação em percurso, em processo. Remete a necessidade do construir patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer e fazendo-se. Ressalta-se, então, dentre outras possibilidades, a importância de se pensar em processos de formação contínua de professores, como um processo de construção identitário desse profissional em uma relação direta com os aspectos de sua atuação docente.

Daí a importância central atribuída por Nóvoa (1995, p. 25) ao desenvolvimento da identidade do professor, mediante a reflexão crítica do saber adquirido, sobretudo, em formação contínua, dando-lhe “[...] um estatuto do saber da experiência.”

Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que é necessária uma reflexão para além dos problemas tradicionais da escola (científico *versus* pedagógico, teoria *versus* prática). Ainda esse pesquisador afirma que a formação de professores em atividade não deve ser pensada como medida emergencial e mediante a acumulação de cursos, palestras, seminários e sim como possibilidade para a reflexão crítica da prática pedagógica e também para a (re) construção constante da identidade do professor. A propósito, Nóvoa (1995, p. 26) destaca também que “a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.” Reforça que a formação contínua deve valorizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho, investindo numa transformação qualitativa.

Dessa perspectiva, a formação de professores deve ser concebida como um dos meios de mudança, não ocorrendo, portanto, antes da mudança; a formação de professores faz-se concomitante à mudança; produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995).

Para além de ser concebida como um dos meios de mudança, de transformação da escola, Garcia (1999) afirma que a formação de professores deve ter tal transformação como finalidade, mediante um encontro entre pessoas adultas, num intercâmbio entre formador e formando, e num contexto organizado e institucional mais ou menos demarcado.

Nóvoa (1995) apresenta que pouco adianta preocupar-se com a formação em nível superior sem que depois essa capacitação tenha continuidade. Assim, segundo Nóvoa (1995, p. 26), “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação continuada.”

Ao encontro das formulações de Nóvoa (1995), Garcia (1995) destaca a necessidade de conceber a formação de professores como um *continnum*, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Ainda, afirma que apesar dos diferentes pontos de vista curricular, a formação de professores “[...] é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.” (GARCIA, 1995, p. 55).

Também Alarcão (2003) assinala que hoje as preocupações com a profissionalidade docente não podem ser dissociadas da teoria, dos modelos e práticas da formação continuada. Entende que a formação continuada deve desenvolver potencialidades profissionais de cada um, não sendo alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa, devendo a formação de professores contribuir, assim como afirma Nóvoa (1995), para a constituição de um saber identitário.

Alarcão (2003), como Nóvoa (1995) e Garcia (1995), acredita que a escola somente se tornará inovadora se a formação continuada for alicerçada na corresponsabilidade, na colegialidade, na capacidade e poder dos professores, oriundos de grupos de reflexão organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação.

Para Alarcão (2003), a formação continuada deve ser concebida como instrumento de profissionalização, pois deverá ser uma formação que não exclua o progresso do conhecimento científico, levando em consideração a experiência do professor, valorização da reflexão e da investigação no contexto do trabalho e a exigência para com os formadores a fim de criar condições para produzir novos saberes ou proporcionar condições para a consciência do já existente.

Tal exigência está atrelada a sobrevivência de certas profissões. Portanto, está vinculada à formação contínua, a qual, assim como para Alarcão (2003), é capaz de elevar a transformação da escola para uma dimensão contextual, ecológica e crítica, mesmo diante dos muitos obstáculos burocráticos do sistema escolar, resistentes à mudança.

Esse tipo de formação corresponderia do nosso ponto de vista, ao tipo de educação, a qual, numa sociedade organizada, se configura como prática institucionalizada, assim como afirma Severino (2002, p. 11), que contribui para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Certamente que essa compreensão se configura como apenas uma, entre tantas as possibilidades teóricas por meio das quais é possível se conceber em dada sociedade, o papel da Educação, da formação de professores, tanto inicial, quanto continuada.

Entretanto, pelos aspectos identitários da UTFPR como um todo, da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, do PROFOP dessa unidade e da própria cidade de Medianeira-PR que o acolheu. Por meio de tal perspectiva foi possível vislumbrarmos certa ideia de conhecimento como uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática. Nesse contexto, o processo de avaliação deverá ser planejado de forma que o educador possa ser contemplado sob as diferentes perspectivas, ou seja, como elemento responsável pela gestão escolar, como mediador do processo de Ensino e de Aprendizagem e como pesquisador de sua própria prática pedagógica, além de sua atuação em sala de aula.

Assim, foi esse caráter do conhecimento como uma experiência de formação e reconstrução da prática, com os quais buscamos identificar as singularidades históricas e culturais do PROFOP da UTFPR – Medianeira-PR. Também, foi mediante esse aspecto que identificamos as disciplinas que teriam nesse Programa se constituídos com corpo de conhecimentos da Didática, disciplinas essas cujos alguns aspectos constituintes buscamos compreender.

Entretanto, à medida que fomos apresentando as estruturações que o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR assumiu ao longo de sua trajetória, nos deparamos com uma possibilidade de constituição de uma Didática, portanto do seu ensino, numa 1ª versão da estrutura curricular, distanciada das Ciências Humanas que oferecem subsídios para uma história da Didática, como teoria do ensino que se nutre dessas várias ciências, o que

pudemos observar que se buscou alcançar, numa 2ª versão da estrutura curricular desse Programa. Buscamos discutir tal fenômeno na sequência, à luz de uma breve análise histórica e teórico-conceitual da Didática no âmbito da Pedagogia.

3.3 As disciplinas com os saberes da Didática, do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012: uma possibilidade à luz de uma breve análise histórica e teórico-conceitual da Didática no âmbito da Pedagogia

A análise de alguns aspectos históricos e teórico-conceituais da Didática revela nuances e problemáticas pelas quais ela teria passado, em busca da sua constituição como campo próprio de conhecimentos, bem como disciplina em cursos de formação de professores no Brasil.

A didática teria surgido, inicialmente, no século XVII, feito atribuído a Comênio com a sua *Didática Magna* (2006) ou “arte universal de ensinar tudo a todos”. Segundo Castro (1991), participou dessa ambição Ratíquio e ambos acreditaram ter encontrado um método (passos para o ensino – “como ensinar”), mediante um ensino de modo rápido e agradável. Castro (1991) afirma que se tratava da busca por uma instrução popular, crucial para a reforma religiosa e social, obedecendo a uma utopia da época baseada na ideia baconiana da atenção à natureza, modelo que os didatas supunham imitar quando aconselhavam, no ensino, seguir sempre do fácil ao difícil; ir das coisas às ideias, e do particular ao geral, tudo ao seu tempo, sem pressa.

Assim, baseado em princípios doutrinários, Comênio teria escrito sua *Didática Magna* ou arte universal de ensinar tudo a todos, acreditando ter elaborado:

[...] o modo certo e excelente para criar em todas as cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, [pudesse] receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. [...] Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade. (DIDÁTICA MAGNA, 2006, p. 11-12).

No Brasil, após três séculos de predomínio da educação jesuítica, voltada para a

formação de seus professores sob métodos e princípios explicitados em documentos emanados da Igreja Católica, como o *Ratio Studiorum*, podemos dizer que a preocupação com a formação pedagógica, com os conteúdos propriamente da didática e com a formação didática dos professores, agora como categoria profissional, data de 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

É na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação aparecerá pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2006, p.3)

Assim, as primeiras escolas de formação de professores no Brasil surgiram em 1835 e os saberes docentes nas escolas normais teriam sido reduzidos ao estudo e à apropriação de um método, o método do ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano. Ou seja, a Didática foi nesse período uma questão de método.

Como disciplina ou corpo de saberes em instituições de formação de professores no Brasil, é possível afirmar que a Didática surge com a Reforma de 1847 na província fluminense, por ocasião da fusão do curso da Escola Normal com o Liceu Provincial. Isso porque, conforme Villela (2007, p. 110), com tal fusão, surgiu a possibilidade de “[...] uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e de ensino médio”, com a inserção no currículo da cadeira de “Religião do Estado e Didática”, dentre outras. “O curso tornava-se seriado e já há uma graduação de disciplinas em função do nível a que os futuros professores se destinavam. Surge o termo ‘didática’ pela primeira vez e disciplinas novas [...]” (VILLELA, 2007, p. 111).

No Brasil, a inserção da disciplina Didática no currículo dos cursos de formação de professores em nível superior teria passado, segundo Garcia (1994), por quatro momentos distintos. O primeiro momento situa-se em 1939, quando a Didática teria tido dificuldade em delimitar seus objeto e conteúdo como curso e disciplina, sofrendo grande influencia do movimento Escolanovista (GARCIA, 1994). Num segundo momento, nos anos de 1950, quando a didática teria se caracterizado como normativa, tendo, assim, a predominância da dimensão técnico-metodológica, de uma suposta neutralidade científica e ausência de compromisso político. O terceiro momento teria se iniciado na segunda metade da década de 70 e se caracterizado pelas inúmeras críticas e denúncias declaradas à Didática Tecnicista. E, por volta de 1985, como mencionado, teria se iniciado um movimento que se estenderia até os

dias atuais, cuja preocupação é a de articular o saber didático às diversas áreas do conhecimento, compreendendo o ensino como prática social concreta, sendo assim, composta por múltiplas dimensões (PASSOS, 1999).

A Didática no Brasil passa a sofrer a orientação das chamadas Teorias Críticas da Educação. Essa orientação se deu por meio dos diferentes enfoques e confrontos de seus pesquisadores, em um pluralismo de ideias e de inquietudes, o que teria norteadado sua trajetória em novos rumos. Isso porque, com a abertura política no Brasil, nos anos de 1980, e com as perspectivas de democratização dos processos sociais, também na educação tais perspectivas passaram a ter influência e passou-se a buscar e repensar a Didática a partir da ênfase na competência política dos educadores, contrapondo-se à anterior visão, mais voltada ao tecnicismo da Didática como disciplina instrumental, ou seja, aquela cuja abordagem de ensino é centrada no desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos. Essa busca resultou então na historização da Didática com a educação premente para o novo projeto histórico que emergia no Brasil, de uma Didática Fundamental e crítica.

A propósito, é possível citar Veiga (2006a) que nos remete à função dessas que seria uma Didática Fundamental hoje, de superação dos efeitos do espontaneísmo; de combater a orientação mobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista e procurando compreender e analisar a realidade onde está inserida a escola, ao encontro do que pudemos perceber em ambas as estruturas do PROFOP da UTFPR-Medianeira-PR.

A percepção, pelas estruturações do PROFOP da UTFPR-Medianeira-PR, de certa tendência para a promoção de uma educação para a formação de professores com base na prática como atividade formativa nos remete ao caráter da própria Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, no dizer de Quintana Cabanas (1983 *apud* PIMENTA, 1996, p. 49) como ciência prática, normativa da educação, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, munido de uma intencionalidade e apoiado em um projeto.

Entretanto, pudemos identificar na 1ª estrutura do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, a separação entre os núcleos dos temas que remetem aos conteúdos que seriam pedagógicos e aqueles que remetem aos conteúdos que seriam de ensino.

Esse aspecto também foi possível comprovarmos, com base nos relatos orais da Professora do PROFOP da UTFPR – Câmpus de Medianeira-PR, sujeito da nossa pesquisa, a qual afirmou que, “[...] nessa versão [1ª versão] congregava as partes teóricas (trabalhada com os alunos em formação docente, em sala de aula) e as partes práticas (em que os alunos iam a

campo com seus estágios).”.

Segundo Shulman (1986), essa separação tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos.

Dessa maneira, também no PROFOP da UTFPR – Câmpus de Medianeira-PR, em sua 1ª versão da estrutura curricular, pudemos identificar esse fenômeno e, então, pelo ementário da disciplina, chegamos a uma compreensão possível de que o então, tema com corpo propriamente de uma disciplina de Didática nessa estrutura teria sido “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”.

Depois, como pudemos observar, tal tema, numa 2ª versão da estrutura curricular, assume nova organização, e, então, já como disciplina/unidade curricular, passou a denominar-se “Processos de ensino e aprendizagem”.

Dessa maneira, essas possibilidades de constituição de disciplinas com corpos de saberes da Didática, à luz dessa breve análise histórica e teórico-conceitual da Didática no âmbito da Pedagogia, revelam um aspecto muito discutido pelos pesquisadores da Didática, referente à sua indefinição, tanto como campo de conhecimento, quanto como disciplina em cursos de formação de professores, conforme a discussão que se segue.

3.4 Didática, como campo de conhecimento e disciplina em cursos de formação de professores: dilemas e perspectivas

Segundo Candau (1997), a Didática é entendida como oportunizadora da compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que favoreçam a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e comprometidos com uma democracia para todos.

No século XX, por ser o século onde surge a Didática como ciência autônoma, o ensino começou a ser visto como objeto de estudo da Didática, porém, subsidiada pelos conhecimentos das demais áreas das Ciências Humanas. Nesse século, a Didática dá um salto qualitativo no seu desenvolvimento, como ciência particular, com autonomia científica, para, desde o início do século XXI, operar um salto significativo, próprio de toda ciência, no sentido de enriquecer seus fundamentos, categorias, conceitos, leis, corolários e princípios a partir da contribuição de cientistas de outras áreas de conhecimento.

Tais áreas do conhecimento são necessárias para se compreender, de uma forma mais ampla, que aquilo que norteiam a prática pedagógica é plural, alimentando-se de diferentes fontes: saber experiência, ligado às vivências profissionais e sua formação; o saber interativo elaborado nos momentos de interações com os alunos; o saber social, aquele que considera a história de vida, a personalidade, a cultura, enfim, a identidade do professor. Tais saberes estariam situados na Didática, como campo de conhecimento. Então, como disciplina, a Didática suscitaria discussões as mais diversas, especialmente quando ela se reporta a ensinar professores em formação a utilizá-la, constituindo-se numa espécie de metadidática.

Assim, os saberes das disciplinas e saberes da formação profissional, além do conhecimento da área de referência, são assim denominados como saberes, porque, como explicitado na introdução desta dissertação, irão se reformulando, no confronto com a cultura institucional que se materializa no dia-a-dia da instituição e da sala de aula; a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Afirma Candau (2012) que, de uma posição tranquila, de onde se dava a afirmação da importância da Didática, seu papel passou a ser fortemente contestado. As principais acusações são de que seu conhecimento, quando não é inócuo, é até prejudicial. Para tal afirmação, a autora vale-se de Salgado (1982), que assim se reporta ao ensino de didática:

A acusação de inocuidade vem geralmente da parte de professores dos graus mais elevados de ensino, onde sempre vingou a suposição de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor [...]. A acusação de prejudicial vem de análises mais críticas das funções da educação, em que se responsabiliza a Didática pela alienação dos professores em relação ao significado de seu trabalho. (SALGADO, 1982, p.16).

Tais afirmações suscitam outra reflexão, proporcionada por Luckesi *et al* (1995), de que, não somente a escolha de conhecimentos, mas, também, o modo como eles serão transmitidos passam a fazer parte do conjunto dominador. A exemplo desse fato temos a transmissão de conhecimentos e o modo como tal transmissão ocorria durante para a formação dos filhos dos senhores de engenho, encarregando-se de garantir e reproduzir o quadro de dominação, trazendo somente a esses sujeitos os conhecimentos necessários à formação dos quadros dirigentes do sistema. Neste contexto, a própria cultura clássica, transmitida pelos jesuítas, nada mais era que sinal de *status*, ao lado da posse dos bens. Era mais um luxo destinado à aristocracia da época.

Sob este aspecto, na atualidade, uma reflexão ainda mais profunda se impõe, pois, quando não se toma o ensino em suas múltiplas implicações, à luz de uma Didática

Fundamental, como se espera da Didática, portanto, quando não se têm é mera transmissão de dogmas. Tal formulação se baseia em Freire (1976), quem denomina tal educação de “educação bancária”, caracterizada, grosso modo, pelo depósito pelo professor no aluno, de informações, conceitos e conteúdos, portanto de dogmas, exigindo desse aluno, em contrapartida, a repetição pura e simples desses dogmas. Segundo a concepção freiriana, tal concepção e prática de educação apenas servem à domesticação do ser humano; conduzem às grandes discussões vazias, nas quais aquele que sabe é equiparado àquele que fala, levando-se, em consequência, a uma desvalorização da ação e das experiências refletidas, fontes de novas formulações teóricas, base para a formulação de novas ações.

Luckesi *et al* (1995) afirmam que é assim que se gera um apego à fixação e reprodução de conteúdos, sem nos preocuparmos em verificar se esses conteúdos têm ou não um sólido embasamento em aspectos da realidade, e para essa realidade. Diante desta afirmação, questionam:

A que serve esta prática de educação e sua metodologia correspondente? Serve para que os que recebem as informações não as questionem. Por não questionar, conseqüentemente, não desenvolvem o próprio senso crítico e nem realizam uma análise crítica da própria mensagem que recebem. Porque não são analisados criticamente, estes conteúdos se tornam cada vez mais acimentados, intocáveis, verdades vedadas, definitivas e absolutas. (LUCKESI *et al*, 1995, p. 114).

Ante a essas breves discussões, retoma-se o questionamento de Libâneo (2009) sobre em que consiste a atuação do professor no processo educativo e qual a natureza do trabalho docente enquanto prática transformadora. Ainda, Libâneo (2009) continua: como se articulam, de um lado, seu caráter específico enquanto realização de uma atividade técnico-didática e, de outro, sua multiplicidade, enquanto determinado e envolvido por condicionantes econômicos, socioculturais, históricos? E que elementos metodológicos ajudariam o professor a situar o trabalho docente na trilha dos movimentos concretos da prática social, tendentes à transformação da sociedade? E, por final, o que seria uma Didática contextualizada social e historicamente?

Para Libâneo (2009), o trabalho formativo implicaria em aspectos pedagógico-didáticos como fatores específicos do ensino, sempre socialmente contextualizados; implicaria em um professor atuando como mediador entre o aluno e as matérias, entre um sujeito motivado e interessado no saber e os conteúdos culturais vivos, problematizados no confronto com a realidade social.

Como vimos no capítulo 2, tanto mediante os relatos da Professora que teria

trabalhado no tema “Concepções psicopedagógicas no processo ensino-aprendizagem” e na disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, como mediante a bibliografia de ambos, as referências às formulações de Libâneo também estão presentes, evidenciando possíveis influências.

Luckesi (2012), ao discutir o papel da didática na formação do educador, assevera que tentar definir o educador será contextualizá-lo na sua prática, evidentemente, em sua prática desejável, pois que existe uma prática que se exercita e que, certamente, não é desejável.

A didática, como ela vem sendo ministrada e praticada [...] acentua o “senso comum ideológico dominante” que perpassa a nossa prática educacional diária, seja por um descuido de uma compreensão filosófica do mundo e do educando, seja pela não compreensão de uma teoria do conhecimento norteadora da prática educativa, seja pelo mau entendimento do papel de um material didático. (LUCKESI, 2012, p. 32).

Conforme o autor, para que a didática assuma um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se a dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá, para Luckesi (2012, p. 33) “[...] continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas.” Nessa mesma direção de pensamento, Santos (2012) afirma que, contra o reducionismo metodológico, se tenta buscar alternativas para as ciências sociais e humanas que não se adequam a estes pressupostos metodológicos, procurando conferir a elas um estatuto epistemológico diferente.

Soares (1986), ao abordar a didática como uma disciplina em busca de sua identidade, argumenta que:

Desde o seu primeiro momento, a Didática organizou-se como um corpo de doutrina, de prescrição. [...] Comênio definiu sua ‘Didática Magna’, que inaugurou a disciplina, como um artifício universal para ensinar tudo a todos. A partir daí, a Didática – em sua produção intelectual e em seu ensino – outra coisa não tem sido senão um conjunto de normas, recursos e procedimentos que devem (deveriam?) informar e orientar a atuação dos professores. (SOARES, 1986, p. 39).

Segundo ela, os pressupostos para estas reflexões não podem ser encontrados unicamente na análise do conteúdo técnico da Didática. Eles devem ser buscados na compreensão entre a relação deste com a prática social. Ou seja, na possibilidade de sua contribuição para a conservação-transformação de determinada realidade.

Quando se pensa na contribuição para a formação do professor, por meio de um conteúdo historicamente instituído como arte de ensinar, significa ensinar a ensinar.

Para Soares (1986), ensinar a ensinar não pode significar somente o aspecto técnico de metodologia de ensino.

Do mesmo modo, cabe considerar que, ao desvincular-se o ‘como’, do ‘para quê’ e ‘para quem’ ensinar, corre-se o risco de se tomar a Didática com enfoque em apenas nos fundamentos de outra ciência, o que o percurso do ensino da Didática no PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira evidenciou, sobretudo em sua 1ª versão, quando o ensino da Didática foi trabalhado em um tema com base na Psicologia, ou melhor, na psicopedagogia e, então, o título do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”.

Mas, o percurso desse ensino evidenciou seu amadurecimento quando, na 2ª versão da estruturação curricular do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira retoma-se o sentido e, portanto, toda a estruturação da, agora da disciplina/unidade curricular, “Processos de ensino e aprendizagem”. E, então, que vislumbrando o ensino da Didática sob este raciocínio, concebe-se que ele pode contribuir para transformar a prática pedagógica na escola, à medida que desenvolver uma compreensão articulada entre seu conteúdo de ensino e a prática social.

Nesse sentido e com base em Libâneo (1994, p. 27):

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considera-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. (LIBÂNEO, 1994, p. 27).

Candau (1981), reflete sobre a ação pedagógica, especialmente sobre as variáveis processuais de educação que são privilegiadas e dentro destas, as que são de natureza técnica. Sob esta realidade, o educador é concebido como um organizador das condições de ensino que gera aprendizagem e que devem ser rigorosamente planejadas para garantir resultados ‘ótimos’.

[...] no que se refere à formação de educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados. Daí o tecnicismo que reduz o profissional de educação a um mero técnico ou a um especialista em ‘instrumentalidades’. A mediação técnica se torna substantiva norteadora os fins e valores do processo educacional e não ao contrário. (CANDAU, 1981, p. 46).

No que diz respeito a uma perspectiva multidimensional da formação de educadores, essa autora afirma que essa formação é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou na linha de conscientização com características eminentemente político-social.

Expõe ainda, que a educação é um processo multidimensional, porque, de fato, apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. No entanto, Candau (1981) assegura que não se trata de propor um ecletismo ou associar de forma meramente superficial elementos oriundos das diferentes perspectivas, uma vez que o desafio está em construir uma visão articulada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais.

Nessa perspectiva, a formação de educadores assume uma perspectiva multidimensional. Trabalhar nesta perspectiva e traduzi-la em termos de currículos e dinâmica de formação se configura no mais importante desafio da atualidade.

Libâneo (1994) apresenta tal formulação em nível de comprometimento da Didática com a formação de professores, quando confere à Didática a condição necessária de estar impregnada dessa perspectiva e, portanto, da multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade que sempre se enriquece quanto mais dá conta de postular o que lhe é específico e, a partir daí, explorar as fronteiras e zonas intermediárias do conhecimento científico.

No nosso entendimento, quando o ensino de Didática ganha, na 2ª versão da estruturação curricular do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, esse maior entendimento sobre o que lhe é específico, teria começado a vislumbrar essa condição de multidiciplinaridade que esse próprio Programa necessita, frente aos fins que se propôs.

Tal necessidade do Programa parece-nos perpassar todo a formação de professores no Brasil e, então, a propósito, ressaltamos trechos do relato da Professora M. F. M. N. em que ela retira de Saviani (2009), discussões sobre o dilema vivido pelo formação de professores no Brasil, que as discussões, não somente a Didática, mas das demais subáreas da educação, precisam se dedicar para a proposição de soluções.

Pesquisadora: Gostaria de acrescentar ou deixar registrada mais alguma informação?

Professora M. F. M. N.: Para finalizar, utilizo as palavras de Saviani (2009), para quem a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas. Dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a

situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático.

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação. No entanto, levando em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, constatamos que as duas saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter embaraçoso da situação. Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam.

Ora, se na raiz do dilema está na dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se, pois, que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo. Quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema?

Tentando superar o dilema

Considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares é partir dos livros didáticos, o que permitiria tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura. Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos.

Assim, acreditamos, ainda que, de maneira singela, a nossa investigação reveladora de aspectos desse percurso do ensino de Didática do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira representou um ganho para a formação de seus professores, e que o mesmo pode ser orientador de novos percursos de outros programas e cursos de formação de professores no Brasil, em busca de soluções para a resolução de problemas desse ensino no presente.

CONCLUSÕES

Neste texto de dissertação de mestrado, buscamos apresentar resultados da pesquisa por nós desenvolvida com o objetivo de recuperar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos do corpo de saberes considerados como sendo propriamente da Didática ministrados no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Medianeira, entre 2005 e 2012. Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa: comparar as estruturas curriculares da primeira versão do Programa (2005 à 2010) com a segunda versão (2011 à 2012); identificar possíveis diferenças e ou similaridades teórico-metodológicas entre as disciplinas constituídas com saberes tidos como propriamente da Didática no PROFOP da UTFPR – Campus Medianeira-PR; contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil, capazes de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente.

Como afirmamos no primeiro capítulo, o Programa Especial de Formação Pedagógica – PROFOP da UTFPR, Câmpus Medianeira foi criado com o objetivo de oferecer a habilitação à diplomados em cursos de bacharelado e tecnólogo, para trabalharem como professores em disciplinas do Currículo que integram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, em nível médio, nos diferentes Sistemas de Ensino. Ao término do curso o aluno recebe um certificado equivalente à licenciatura na área escolhida. O candidato ao PROFOP não precisa realizar vestibular, no entanto é obrigatória a apresentação da documentação exigida, bem como possuir 300 horas na disciplina que pretende lecionar.

A fim de atingir tais objetivos, fomos norteados pelos seguintes questionamentos: Quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o PROFOP da UTFPR – o Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012? Como esses saberes foram se materializando por meio dos vários documentos orientadores e normatizadores desse Programa e se apresentam por meio dos relatos orais de professores das disciplinas em foco?

Assim, tanto os objetivos propostos, quanto os questionamentos nos deram subsídios para pensarmos em uma estrutura de texto, o qual, à luz do quadro teórico-metodológico da pesquisa sobre história das disciplinas escolares, acreditamos ter nos proporcionado a escrita de uma história da Didática no PROFOP da UTFPR – o Câmpus Medianeira-PR, entre 2005 e 2012, caracterizada como do presente, pois, embora de um passado recente, nos revelou

aspectos que ainda hoje são vivenciados e historicamente são transformados em busca de melhor situar esse Programa em contribuições para a formação de professores no Brasil, portanto, para a nossa educação brasileira.

Dessa maneira, mediante dados e informações contidos no Banco de Dados do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR (UTFPR, 2014), *on-line*, e em documentação legal sobre educação, buscamos, no primeiro capítulo, evidenciar que o PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR possui uma identidade cultural, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos de tudo que o compõe, e que foi determinante para a UTFPR – Câmpus Medianeira-PR assumir o desafio de se dedicar-se a uma ideia de formação continuada, centrada na ação prática, para a integração dos homens no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. Tal perspectiva nos possibilitou vislumbrar certa ideia de conhecimento como uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática.

Então, que, sob essa perspectiva, buscamos no segundo capítulo evidenciar aspectos das estruturas desse Programa e das disciplinas que o constituíram, centralmente, das disciplinas com corpos de saberes propriamente da Didática, a saber: o tema “Concepções psicopedagógicas do ensino-aprendizagem”, na 1ª versão curricular, e a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, na 2ª versão curricular.

Com o tema “Concepções psicopedagógicas do ensino-aprendizagem”, na 1ª versão curricular, o que se tinha era uma ênfase em uma Didática apartada das várias ciências da educação, portanto, enfatizando os aspectos da Psicologia e da Psicopedagogia.

No entanto, com a disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”, na 2ª versão curricular, mesmo com parte do saber professoral da sua 1ª versão a constituindo, ou seja, mesmo ainda mantendo como responsável pelo menos uma das professoras que teriam sido por ela responsável na 1ª versão, tal disciplina/unidade curricular, aproxima-se dos demais fundamentos da educação, e, então, a Didática do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR logrou certa feição do que seria uma Didática Fundamental. Ressaltamos nesse capítulo 2 que o saber professoral dessa disciplina/unidade curricular da 2ª versão foi determinante para que essa feição se estabelecesse, pois a então, professora responsável da então disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem” possui sólida formação e percurso de atuação tanto na pesquisa, quanto na docência na área de formação de professores.

Tal percurso, à luz das formulações de Shulman (1986), revelou-nos o quanto a separação entre o que seriam conteúdos teóricos – das ciências da educação, e o que seriam os conteúdos da prática, tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado, muitas vezes, a relação orgânica com o conhecimento de referência.

Enfim, buscamos, no terceiro capítulo, discutir esses resultados da pesquisa, à luz do quadro teórico-metodológico orientador dos nossos trabalhos realizados, e, então, alcançar os objetivos específicos de contribuir para uma história e discussões sobre Didática, formação de professores e Educação no Brasil capaz de perspectivar soluções para os problemas dos cursos e programas de formação de professores no presente.

Então, dentre outros aspectos, chegamos, à conclusão final de que, em nosso entendimento, quando o ensino de Didática ganha, na 2ª versão da estruturação curricular do PROFOP da UTFPR – Câmpus Medianeira-PR, esse maior entendimento sobre a sua especificidade, ou seja, a ideia de um ensino pautado nos fundamentos das várias ciências da educação teria começado a vislumbrar, frente aos fins que se propôs o quê, a nosso ver, condições para que sejam fomentadas no Brasil as discussões sobre o dilema vivido pela formação de professores no Brasil, quanto à fragmentação com a qual muitas estruturas curriculares são vivenciadas, e sobre a Didática, para a proposição de soluções para o seu ensino no presente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BANCO de Dados do Programa Especial de Formação Pedagógica, UTFPR, Medianeira/PR, 2014.

BRASIL, **Decreto-Lei n.8.530** de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Documento disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 de jan. de 2015.

BRASIL. **Lei Nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em 17 de jan. de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Série Estudos. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1981.

_____. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANDAU, V.M.F. (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997

CANDIDO, A. **A revolução de 1930 e a cultura**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 2, n. 4, 1984.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da didática. In: CONHOLATO, M. C. (Coord.). **A didática e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE, 1991.

CASTRO, R. M. de. **A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011) – fase I: fontes para a pesquisa**. 21f. Projeto de pesquisa (Regular) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, Marília, 2012.

CHARLES, C. e VERGE, J. **História das Universidades**. Editora Unesp, São Paulo, 1996.

CHARTIER, R. Le regard d'un historien moderniste. In: **INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent**. Paris, CNRS Editions, 1993.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1990.

COMENIUS. **Didática Magna**. Aparelho crítico: Marta Fattori. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Paidéia).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Parecer CNE/CP 05 de 04 de Abril de 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em 17 de jan. de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Resolução nº 02 de 26 de junho de 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf. Acesso em 17 de jan. de 2015

FARIA FILHO, L. M. de F. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-193.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

_____. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000

FREIRE, P. **Ação cultural como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GARCIA, M. M. A. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio histórico. **Educação & Realidade**, v. 20, n.1, p. 73-91, jan./jun. 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. jan./jun. 2001, p. 9 - 43.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23.ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Prática educativa, pedagogia e didática. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

LUCKESI, C. (et al). **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 7.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Desafios da História Oral Latino Americana: o caso do Brasil**. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (Org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MOACYR, P. **A instrução e o império: subsídios para a historia da educação no Brasil: 1823-1853**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1936. V.1.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul. 2005.

PASSOS, C. M. B. **Trabalho Docente: características e especificidades**. Nota de Aula, Fortaleza, 1999.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAZZO, M. A. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2004. p.57/69.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. 26.ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: _____ (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 39-70.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2008, 140p.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2013, 127p.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA ESPECOAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2011, 51p.

RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2013 - UTFPR. Relatórios da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-estao/relatorio_utfpr_2013_VFinal.pdf>. Acesso em 20 Set. 2014.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, 1993.

ROSSATO, R. **Universidade: Nove séculos de história**. 2.ed.rev. e ampl. Passo Fundo UPF, 2005.

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do professor. **Revista da Ande**. Ano 1, n.4, São Paulo: Ande, 1982.

SANTOS, C. A. G. Pressupostos teóricos da didática. In. CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia (GO), 2006.

SEVERINO, A. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 1986, p. 4-14.

SILVA, R. C. D. da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 2006. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006

SOARES, M. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. In. **Revista ANDE**, n.9, São Paulo, 1986.

TAFNER, P. et al. **Brasil: O estado de uma nação**. São Paulo: Cortez, 2006.

TAFNER, P., PESSOA, M., MENDONÇA, J. **Aposentadoria por invalidez dos servidores públicos civis do poder executivo federal entre 1994 e 2004**. Rio de Janeiro: Ipea, abr. 2006, mimeo.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.61-88, maio/ago.2000.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. **500 anos de educação no Brasil**. V. 3.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 94-134.

OBRAS CONSULTADAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências no Ensino de Didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J.C; GATTI, D. Junior. (Orgs.). **Novos temas em história da educação**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Lições de didática. Campinas-SP: Papirus, 2006. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. **Histoire d l'éducation**, n.38, maio de 1988. Institut National de Recherchepédagogique, Paris, França, 1988.

DAMIS, O.T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In. LOPES, A. O. *et. al.* **Repensando a Didática**. 5.ed., Campinas: Papirus, 1991.

FLECHA, R. As novas desigualdades educativas. In. CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEORGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIOVANNI, L. M.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. A concepção do trabalho docente e da didática. In. . MARIN, A. J. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2.ed., Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIROUX, H. Jovens, Diferença e Educação Pós-Moderna. In. CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GREEN, T. F. **As atividades do ensino**. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1971.

HAMILTON, D. Origens dos termos educativos Classe e Curriculum. In. **Revista de Educación. História del curriculum**. Madrid, 1991.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo, Ática. 2003.

HUNTER, I. **Cultura e governo**: a emergência da literatura educativa. Londres, Mcmilan, 1988.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acessado em 13/02/2014.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Arquivos de dados dos Relatórios Estatísticos**, 2014. Disponível em: <http://www.acessoinformacao.gov.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=%2fsistema%2f>. Acesso em: 02 de janeiro de 2014.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática. In. PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, E.M.T.: GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

MAINKA, P. J. As universidades europeias no período pré-moderno (século XII-1800). In: **Educere et Educare**. Cascavel: Unioeste, v. 4, n. 7, p. 19-32, 2009.

MARIN, A. J. A busca de fundamentos e do objeto da didática – algumas anotações a respeito de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente. In. MARIN, Alda Junqueira (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2.ed., Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2005.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica / Didática Prática: para além do confronto**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

_____. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Editora Champagnat, 2004.

_____. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

_____. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In. CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1974.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SURGHI, S.B. **Antididática ou uma nova didática**. Faculdade de Educação da UFMG (mimeo), Belo Horizonte, 1975.

VEIGA, I. P. de A. (org.). **Repensando a Didática**. 7.ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação estudo introdutório. In. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa, 2.ed. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

_____. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In. LOPES, A. O. (et al). **Repensando a Didática**. 5.ed., Campinas: Papirus, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Relatos orais da Professora M. F. M. N

1 - Qual o seu nome?

Resposta: M. F. M. N.

2 - Hoje a Senhora atua como professora em que instituição?

Resposta: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, há 20 anos.

3 - Hoje a Senhora participa ou já participou de algum grupo de pesquisa?

Resposta: Sim. Sou líder de um grupo de pesquisa em Educação denominado GPFORP e congrega três universidades que abrigam cursos na área das licenciaturas.

4 - Qual sua trajetória de formação?

Resposta: Curso de Administração. (UNIOESTE, Cascavel)

Curso de Letras (UNIOESTE, Foz do Iguaçu)

Curso de Pedagogia (Universidade Paulista, São Paulo)

Curso de História (em andamento, 3º período – Universidade Paulista, S. Paulo).

Mestrado em Linguística (UFSC, Florianópolis-SC)

Doutorado em Educação (UEM, Maringá-PR)

Pós-Doutorado a iniciar-se em Fevereiro de 2015, em Educação, na UFRGS.

5 - Quais as leituras que mais lhe marcaram?

Resposta: Zygmunt Baumann – todas as obras.

Stuart Hall – todas as obras.

Néstor García Canclini – todas as obras.

Teresa Colomer – todas as obras.

André Chervel – História das disciplinas escolares.

Walter Benjamin – todas as obras.

Jorge Luis Borges – todas as obras.

Jésus Martin-Barbero – todas as obras.

Beatriz Sarlo – todas as obras.

Maurice Tardif – Saberes docentes e formação profissional.

6 - O que a motivou a ser professora? Alguma influência em casa ou na escola?

Resposta: Minha motivação primeira vem do incentivo e do desejo de meu pai. Em princípio, minha sensibilidade percebia como um desejo dele somente e, por isso, minha primeira formação é em Ciências Sociais. Anos mais tarde e, até por ter tido a formação em nível médio no Curso Técnico em Magistério, é que percebi que minha verdadeira vocação, missão, profissão era a docência que, por sinal, me faz feliz a cada dia dos 27 anos que já a exerço.

7 - Qual foi sua atuação em escola de formação de professores? Quando e onde atuou como formadora de outros professores? A senhora se lembra do que se pretendia para os professores naquele momento? O que esperavam dos professores? Havia alguma lei ou decreto, dos quais a senhora se lembra de que trazia isso claramente? Havia algum livro ou autor que era muito importante para a formação dos professores naquele momento?

Resposta: Minha atuação em curso de formação de professores se inicia em 1991, na UNEB, Universidade do Estado da Bahia, Campus IX-Barreiras/BA, nos Cursos de Pedagogia e Letras. Em 1993, de retorno ao Paraná, vou atuar na UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu na Licenciatura em Letras, onde permaneci até 1997. Em 1994, simultaneamente à atuação na UNIOESTE, já passo a atuar em concurso efetivo no então CEFET-PR, que em 2005 se transforma em UTFPR, porém, atuando como Professora de Língua Portuguesa e Literatura nos Cursos Técnicos então ali existentes. Também atuei como Professora em Escolas Públicas e Particulares de Medianeira/PR. Retomando a questão sobre as expectativas dos professores em formação na década de 1990, quando atuo como formadora de docentes: à época, que não difere tanto das expectativas da atualidade, ao lado de questões antigas, como a repetência e a evasão, condições de trabalho, desvalorização profissional e sua consequente repercussão na imagem social do professor, as mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e de comunicação da atualidade, ao colocarem novas exigências para a escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais.

No Brasil, a política educacional, decorrente de várias reformas nos anos 90, é traduzida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e textos legais que a regulamentam. Percebe-se em âmbito oficial a incorporação de tendências diversas, procedentes de fontes teóricas diferentes, algumas vezes contraditórias, na medida em que essa instância busca legitimar seu discurso, assimilando determinadas posições, presentes na sociedade e no próprio mundo acadêmico, reapropriando-as, conforme seus interesses e as finalidades definidas para a educação.

Algumas referências que utilizava à época dessa docência:

EIGA, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1994

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

SARMENTO, D. C. Caracterização da formação do Pedagogo. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.

8 - Quais as leituras que mais recomendava aos seus alunos? A senhora tem ainda algum programa da disciplina que ministrou?

Resposta:

UNEB – CAMPUS IX – BARREIRAS (1991-1993)
CURSO DE LETRAS

DISCIPLINAS:

PRÁTICA PEDAGÓGICA II – ED0002, 105H

EMENTA: Discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino-aprendizagem de temas linguísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na educação básica.

PRÁTICA PEDAGÓGICA III METODOLOGIA – ED0006, 105H

EMENTA: Analisa e discute a utilização de tecnologias da informação e da comunicação nas situações de ensino-aprendizagem de temas literários e de Língua Portuguesa relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.

PRÁTICA PEDAGÓGICA IV METODOLOGIA – ED0009, 105H

EMENTA: Discute o lúdico como processo de mediação da aprendizagem da língua e de literatura e realiza atividades referentes as diversas linguagens artísticas.

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINAS

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA – PPP I – ED0072/ 75h

Ementa: A pesquisa como processo de construção do conhecimento científico. Práticas de leitura e produção de texto. Formas de sistematização dos procedimentos de registro: esquema, fichamento, resumo, resenha, ensaio, artigo, etc. Normas da ABNT.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – ED0095/ 60h

Ementa: Estudo reflexivo e crítico do ensino de Língua Portuguesa na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. O desenvolvimento da linguagem escrita na educação básica. As diversas linguagens como expressão do pensamento na contemporaneidade. Temas emergentes e tendências em Língua Portuguesa. Usos e funções da linguagem oral e escrita, numa perspectiva pragmática e enunciativa. Variações linguísticas em uma abordagem sociolinguística.

UNIOESTE – CAMPUS FOZ DO IGUAÇU-PR
CURSO DE LETRAS

DISCIPLINAS (não tenho mais as ementas)

- Leitura, Escrita e Oralidade I-68h
- Fonética e Fonologia-68h
- Estudos Linguísticos I-68h
- História da Língua Portuguesa-68h
- Didática-34h
- Prática de Ensino de Língua Portuguesa-68h

9 - Como eram as suas aulas? Quais tipos de conteúdos, atividades, metodologia, avaliação ministrava aos alunos?

Resposta: Minhas aulas eram permeadas por dinâmicas diversas, trabalhos individuais, em grupo, dentro e fora da sala de aula, práticas, teóricas, pesquisa, vasta filmografia e uso de biblioteca, entre outras práticas em sala de aula. Os conteúdos estão nos ementários citados na questão anterior.

10 - E quanto à disciplina de Didática? Havia uma com esta rubrica? Se não, qual disciplina teria contemplado o conteúdo da Didática? Caso a senhora não tenha ministrado, a senhora sabe quem ministrou (tem o contato) e, se, não, a senhora sabe como era ministrada?

Resposta: Na UNEB, todas as disciplinas que envolviam as práticas pedagógicas, trabalhavam com conteúdos de Didática.

Na UNIOESTE, estava intrínseca à disciplina de Leitura, Escrita e Oralidade, como também à disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Explicitamente, os conteúdos de didática eram trabalhados na disciplina com esse nome (Didática).

Penso que Didática seja um campo da Pedagogia profundamente necessária a todo o professor para o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, de forma a garantir a qualidade da aprendizagem. Esta disciplina trata da educação, escola e trabalho, do relacionamento entre professor e aluno, das competências, habilidades e atitudes, características do professor, do ensinar e do aprender, do currículo, do planejamento e da avaliação. É uma disciplina de natureza compreensiva e de caráter teórico-prático que analisa e reflete sobre os processos capacitadores para o exercício da docência. Neste sentido, busca abordar o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da educação e do conhecimento. Contempla as relações entre a escola, o currículo e a cultura, examinando-os à luz de considerações éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas.

11 - Qual vínculo que a senhora tem ainda com a escola ou com a educação em geral?

Resposta: Desde 1994 atuo na UTFPR que até o ano de 2005 denominava-se CEFET-PR. Em princípio nos cursos técnicos, depois no ensino superior. Desde 1998, atuo no Programa Especial de Formação Pedagógica que concede licenciatura no termos da Resolução N° 2, de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação, e destina-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados. O objetivo do programa é habilitar portadores de diplomas de cursos de bacharelado e tecnólogo, para trabalharem como professores em disciplinas do Currículo que integram os quatro últimos anos do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio nos diferentes Sistemas de Ensino. Ao término do curso o aluno receberá certificado equivalente à Licenciatura na área escolhida. O candidato a este curso não precisa realizar vestibular, no entanto é obrigatória a apresentação da documentação exigida, bem como possuir 300 horas na disciplina que pretende lecionar.

12 - Para a Senhora quais são os principais objetivos de didática com relação às outras disciplinas no curso de formação de professores?

Resposta: Ampliar a visão do futuro professor e gestor, trabalhando atividades que contemplem a importância da observação, análise e reflexão para melhor intervenção nas questões relacionadas à educação. A disciplina visa a oportunizar: o estudo de teorias críticas e pós-críticas em Educação em suas intersecções com o processo formativo e pedagógico; fazer análise das configurações que produzem os modos de constituição dos sujeitos, do conhecimento e da prática de ensino; a problematização da escola, do currículo e do exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade culturais; a investigação do ensinar e do aprender, do planejamento e da avaliação como práticas históricas e socialmente constituídas que confrontam, disputam e transformam poderes, saberes e identidades; a introdução dos/as estudantes das licenciaturas na prática da pesquisa educacional, visando ao desenvolvimento do pensamento investigativo no trato das questões didático-pedagógicas, bem como a problematização da prática de ensino para a produção de novas possibilidades de articulação entre teoria e prática; despertar e aprofundar no aluno a sua capacidade crítica e reflexiva sobre si, sobre o outro e sobre o seu entorno, levando em conta especialmente as relações étnico-raciais e a ecologia.

13 - É possível perceber se a disciplina sofreu alguma alteração ou influência desde quando começou a atuar na área?

Resposta: Sim. Não é possível que em 24 anos as coisas permaneçam estagnadas. A educação instituída, como prática necessária à transformação social, não pode permitir-se ficar estática.

As Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores fazem exigências e, ao mesmo tempo, de certa forma também deixam margem para que cada IES decida qual rumo tomar, pois apenas traça um mínimo para a formação do professor, cabendo a cada universidade ou a cada curso fazer suas próprias reflexões e escolhas. Sob essas condições, há uma grande diversidade de caminhos curriculares interessantes e possíveis para a formação universitária do/a professor/a;

14 - Durante o período que foi professora, se lembra de ter saído alguma determinação legal (parecer) que mudava a estrutura do ensino?

Resposta: Em primeiro lugar, não “fui” professora. Continuo sendo professora formadora. A primeira e mais importante, promulgada em 1996 foi a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Não sou dada a decorar legislações, seus números e datas. Mas inúmeros decretos, resoluções, emendas e outros dispositivos foram sendo criados ao longo deste tempo, acredita-se que sempre com o intuito de aprimorar os processos já existentes neste campo.

15 - A senhora tem algum caderno de aluno de prova, fotografia, diploma ou livro da época e/ou que utilizou na época em que atuou como professora?

Resposta: Inúmeros diários, muitas fotografias, livros e outros... Não é possível guardar tudo, mas alguns que marcaram momentos mais especiais estão carinhosamente guardados.



Figura 1 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, 2001.
 Fonte: Arquivos particulares da Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2001.



Figura 2 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, 2001.
 Fonte: Arquivos particulares da Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2001.



Figura 3 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, 2001.
Fonte: Arquivos particulares da Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2001.



Figura 4 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, 2001.
Fonte: Arquivos particulares da Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2001.



Figura 5 – 21ª. Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, 2001.
Fonte: Arquivos particulares da Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2001.

16 - Qual a bibliografia que trabalhava na época?

Resposta:

ANDERY, M. A. (et all). Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje.

In: Para compreender a ciência, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988, p. 11-18.

MEIRIEU, P. O que é aprender? **In: Aprender... Sim, mas como?** Philippe Meirieu, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998, p. 105-126.

GOMEZ, A. I. P. Processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. **In: Compreender e transformar o ensino**, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 27-51.

GOMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. **In: Compreender e transformar o ensino**, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 53-65.

GOMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. **In: Compreender e transformar o ensino**, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 67-97.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **In: Gestão democrática na Escola Pública**. Jsão Paulo, Ática, 1997.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**, 3. ed., São Paulo: Papirus, 1998.

BARCELOS, C. A. (et all). **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo**, Seção Brasileira de Anistia Internacional, Rio Grande do Sul: Palotti, 1999.

- BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Geral**, 15. ed., São Paulo, Ática, 1997 (p.18 a 25 e 30 a 36).
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e Construtivismo**, São Paulo, Ática, 1996 (p.119 a 126).
- BOCK, A. M. B. (et all). **PSICOLOGIAS: uma introdução ao estudo da Psicologia**, 6. ed., São Paulo: Saraiva, 1994.
- BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino**, 11^a.ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1989.
- CADERNO AMAE 2. **Reflexões construtivistas** (p.7 a 16). Fundação AMAE de Educação e Cultura, Associação Mineira de Ação Educacional, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1992.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**, 25. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**, Série Educação, São Paulo, Ática, 1999.
- D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**, São Paulo: Palas Athena, 1998.
- DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**, 6. ed., Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- FONSECA, V. da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**, Artmed, Porto Alegre, 1998.
- FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**, 2. ed., Vozes, Rio de Janeiro: 1997.
- GANDIN, D. **A prática do Planejamento Participativo**, 7. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- GARDNER, H. (et all). **Inteligência: múltiplas perspectivas**, ArtMed, Porto Alegre, RS, 1998 (p.55 a 69).
- GOÑI, J. O. O. Rumo a uma avaliação inclusiva. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- GOULART, Í. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: 1993.
- GOULART, Í. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos**, 3. ed., Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.
- GROSSI, E. P. (et all). **Construtivismo Pós-Piagetiano**, 4. ed., Vozes, Rio de Janeiro, 1993
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- MUSSAK, E. **Cérebro de estudante: e você sempre será um..** Gráfica e Editora Paes, Campinas, São Paulo, 1999.
- NÉRICI, I. G. **Didática Geral Dinâmica**, 10. ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- PAULA, A. R. de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**, São Paulo, Ática, 1994.
- PILETTI, C. **Didática Geral**, 13. ed., São Paulo, Ática, 1991.
- RAMAL, A. C. Avaliar na Cíbercultura. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- RAMOS, R. Avaliar conforme um Currículo integrado. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**, Cortez, São Paulo, 1998.

ROSA, M. **Introdução à Psicologia**, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

ROSA, M. **Psicologia Evolutiva** 10. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1992.

SARMENTO, D. C. (org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**, Campinas, Pontes, 1997.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização**, São Paulo, Ed. Gente, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**, Libertad, São Paulo, 1994.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**, Libertad, São Paulo, 1999.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**, 4. ed., Libertad, São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: psicologia e pedagogia**, 4. ed., Martins Fontes: São Paulo, 1991.

17- É possível localizar o projeto político-pedagógico da escola que atuou como professora de Didática?

Resposta: O nome da disciplina era Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem (até 2012). Nessa versão congregava as partes teóricas (trabalhada com os alunos em formação docente, em sala de aula) e as partes práticas (em que os alunos iam a campo com seus estágios). Atualmente denomina-se Processos de Ensino e Aprendizagem e congrega somente a parte teórica.

18- Gostaria de acrescentar ou deixar registrada mais alguma informação?

Resposta: Para finalizar, utilizo as palavras de Saviani (2009), para quem a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas. Dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático. O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores.

Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se

nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação.

No entanto, levando em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, constatamos que as duas saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter embaraçoso da situação. Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam.

Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se, pois, que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo.

Quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema?

Tentando superar o dilema

Considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade.

Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares é partir dos livros didáticos, o que permitiria tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura.

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros

didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos.

In. SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

19- Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano de ensino do tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”

 CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná Coordenadoria de Formação de Professores PLANO DE ENSINO	CURSO PEFP
01	Curso : Programa Especial de Formação Pedagógica Área / Tema: CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Ano: 2005 Nº de horas aula semanal: 10 h/aula Nº de horas aula total : 360 h/aula		Nº total de aulas teóricas: 80 horas Nº total de aulas práticas: 100 horas
02	Objetivo Geral da Área / Disciplina ▪ Possibilitar a compreensão dos diferentes aspectos do ensino: concepções, conteúdos, métodos didáticos, metodologias de ensino, planejamento e práticas avaliativas.	
03	Competências Recomendadas ▪ Propiciar o acesso aos fundamentos teóricos referentes à construção do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem: psicológicos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. ▪ Compreender o papel destes fundamentos na organização da prática docente, no sentido de entender sua opção teórica. ▪ Analisar a articulação entre os fundamentos psicopedagógicos, sociológicos e antropológicos e a organização escolar com a finalidade de explicitar criticamente a qualidade do ensino-aprendizagem.	
04	Ementário ▪ Psicologia: O que é? / Correntes ▪ Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da adolescência. ▪ Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem.	
06	Aprendizagem e Avaliação	
TE: Técnicas de Ensino 1. Expositiva-dialogada 2. Atividade de laboratório 3. Trabalho individual 4. Trabalho em grupo 5. Pesquisa 6. Dramatização 7. Projeto 8. Debate 9. Estudo de caso 10. Seminário 11. Painel integrado 12. Visitas técnicas 13. Brainstorming 14. Outros_____	RD: Recursos Didáticos 1. Transparências 2. Slides 3. Videocassete 4. Computador 5. Mapas/Catálogos 6. Laboratório/oficina 7. Impressos(apostila) 8. Quadro de giz 9. Outros_____	FA: Formas de Avaliação 1. Prova objetiva 2. Prova dissertativa 3. Prova prática 4. Palestra 5. Projeto 6. Relatório 7. Seminário 8. Outros_____

OBJETIVO ESPECÍFICO/HABILIDADES	CONTEÚDO	Nº de Aulas	TE	RD	FA
* Propiciar o acesso aos fundamentos teóricos referentes à construção do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem: psicológicos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos.	1ª Etapa – 50 horas/aula teóricas. * Psicologia – o que é? – As diferentes correntes * Psicologia do desenvolvimento: Piaget & Vigotsky – Introdução ao Estudo de Caso. * Psicologia da Aprendizagem. * Capacidades Cognitivas * Psicologia da Aprendizagem * Teoria da Integração Relacional * PCN's, Planejamento e Interdisciplinaridade * Planejamento de Ensino – estrutura, elaboração e aplicação. * Planejamento de Ensino – o aspecto da avaliação. * Planejamento de Ensino – planos de aula (exercícios práticos)	50	1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 13 14	1 2 3 4 6 7 8 9	4 5 6 7 8
* Compreender o papel destes fundamentos na organização da prática docente, no sentido de entender sua opção teórica.	2ª Etapa – 40 horas/aula teóricas. * Psicologia da adolescência. * As inteligências múltiplas. * Interdisciplinaridade – conceituação. * Demais “disciplinaridades” (pluri, multi, trans). * Ética na educação. * Avaliação – conceituação e teorização. * Avaliação – análise de filme c/ estudo de caso sobre o tema. * Avaliação – construção de instrumento * Relatório Final de Estágio e Projeto Interdisciplinar – orientações práticas e metodológicas.	40	1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 13 14	1 2 3 4 6 7 8 9	4 5 6 7 8
* Analisar a articulação entre os fundamentos psicopedagógicos, sociológicos e antropológicos e a organização escolar com a finalidade de explicitar criticamente a qualidade do ensino-aprendizagem.	3ª Etapa – 90 horas práticas. * Realização de Estágios de observação e de regência de classe. * Confecção de Relatório Final de Estágio Seminário Final de Curso.	90	1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 13 14	1 2 3 4 6 7 8 9	4 5 6 7 8

METODOLOGIA

Os conteúdos serão trabalhados da seguinte forma:

- * Trabalhos em equipe (uso de dinâmicas) – discussões coletivas.
- * Leitura de textos básicos da bibliografia para apropriação do conteúdo e explicitação dos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica escolar.
- * Apresentação de Seminários.
- * Estudo de caso (investigação, comprovação das teorias propostas e apresentação de resultados em seminário).
- * Aulas expositivas: exposição dialogada dos conteúdos com apoio em esquemas a serem feitos no quadro de giz e/ou retroprojektor, com finalidade de explicar as questões teóricas, utilizando uma abordagem conceitual clara e objetiva.
- * Vídeos temáticos: análise de conteúdo, visando estabelecer relação teoria/prática.
- * Dramatizações / simulação de situações de sala de aula.
- * Introdução do aluno à pesquisa empírica como forma de explicitar os fundamentos teóricos da própria prática e, à luz da reflexão teórica, buscar alternativas para a sua transformação.
- * Incentivo à pesquisa bibliográfica para aprofundar compreensão de determinados aspectos da prática escolar.
- * Microensino.
- * Debates.
- * Confecção de materiais (perspectivas didáticas).

Obs: A metodologia adotada pretende provocar a participação individual e coletiva dos alunos, no sentido de que cada participante possa apresentar suas dúvidas, suas conclusões, estabelecer relações entre teoria e prática, confrontar diferentes pontos de vista e consolidar a importância de alguns pressupostos teórico-metodológicos presentes no cotidiano da prática pedagógica escolar.

RECURSOS DIDÁTICOS

- * Cópias de textos básicos da bibliografia.
 - * Retroprojektor e transparências.
 - * Sala de aula com quadros de giz.
 - * *Flip-chart*, Sucataria e Cartazes.
 - * Vídeos e filmes, Slides em Power-Point, Vídeo-Projetor multimídia e computador.
 - * Cópias de textos sobre as técnicas de ensino

FORMAS E CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

Formas:

- * Participação nas atividades propostas.
- * Apresentação de trabalhos por conteúdo trabalhado em equipe (mini-seminários por tema dado).
- * Trabalho escrito sobre o Estudo de Caso realizado (observar Metodologia de Apresentação Científica na apresentação).
- * Apresentação do Estudo de Caso realizado em forma de Seminário.
- * Projeto Interdisciplinar. (a ser inserido no Relatório Final de Estágio).
- * Monografia Profissional (seguindo todos os passos propostos em documento de orientação para este fim).

Crítérios da Avaliação:

- * Compreender as relações entre os fundamentos teóricos (filosofia, sociologia, antropologia, psicologia e outros) como elementos constitutivos da concepção de educação e de ensino-aprendizagem.
- * Estabelecer relações entre teoria e prática.
- * Explicitar, com argumentos convenientes, o seu ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem.
- * Explicitar os elementos teórico-metodológicos que constituem o ensino.
- * Compreender a importância da qualificação profissional do professor como um dos determinantes do ensino-aprendizagem.
- * Reconhecer a importância do planejamento como prática organizativa e reflexiva de vários níveis de organização da escola e da ação docente.
- * Compreender (e atuar) no sentido de viabilizar a apropriação do conhecimento por parte do aluno como possibilidade de transformação do próprio sujeito e do mundo.
- * Expressar com clareza a compreensão dos aspectos do ensino, do método de pensamento e do método didático do planejamento da ação docente.
- * Utiliza técnicas de recursos didáticos em coerência com o método de ensino.
- * Compreender que a metodologia de ensino decorre da atitude do educador face ao conteúdo e ao método.
- * Compreende o significado da incorporação de novas tecnologias de ensino para o processo de formação do aluno e do professor.
- * Explicitar com clareza e objetividade a compreensão dos elementos constitutivos da didática.
- * Compreender a importância das tarefas escolares do aluno como exercício teórico-prático das relações de apropriação / reelaboração do conhecimento e de desenvolvimento da consciência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERY, Maria Amália (et all). **Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje.** In: *Para compreender a ciência*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988, p. 11-18.
- ANDERY, Maria Amália (et all). **Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje.** In: *Para compreender a ciência*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988, p. 11-18.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**, 3. ed., São Paulo: Papirus, 1998.
- BARCELOS, Carlos Alberto (et all). **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo**, Seção Brasileira de Anistia Internacional, Rio Grande do Sul: Palotti, 1999.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Geral**, 15. ed., São Paulo, Ática, 1997 (p.18 a 25 e 30 a 36).
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**, São Paulo, Ática, 1996 (p.119 a 126).
- BOCK, Ana Maria Bahia (et all). **PSICOLOGIAS: uma introdução ao estudo da Psicologia**, 6. ed., São Paulo: Saraiva, 1994.
- BORDENAVE, Juan Diaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino**, 11^a.ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1989.
- CADERNO AMAE 2. **Reflexões construtivistas** (p.7 a 16). Fundação AMAE de Educação e Cultura, Associação Mineira de Ação Educacional, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1992.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**, 25. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- CÓRIA-SABINI, M. Aparecida. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**, Série Educação, São Paulo, Ática, 1999.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**, São Paulo: Palas Athena, 1998.
- DALMÁS, Angelo. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**, 6. ed., Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**, Artmed, Porto Alegre, 1998.
- FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da Psicologia**, 2. ed., Vozes, Rio de Janeiro: 1997.
- GANDIN, Danilo. **A prática do Planejamento Participativo**, 7. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- GARDNER, Howard (et all). **Inteligência: múltiplas perspectivas**, ArtMed, Porto Alegre, RS, 1998 (p.55 a 69).
- GOMEZ, A. I. Pérez. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 53-65.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 53-65.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **Ensino para a compreensão.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 67-97.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **Ensino para a compreensão.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 67-97.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **Processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 27-51.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **Processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem.** In: *Compreender e transformar o ensino*, J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomez. Trad. Ernani F. da Silva Rosa, 4. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 1991, p. 27-51.
- GOÑI, Javier O. O. *Rumo a uma avaliação inclusiva.* In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: 1993.

- GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos**, 3. ed., Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.
- GROSSI, Esther Pillar (et al). **Construtivismo Pós-Piagetiano**, 4. ed., Vozes, Rio de Janeiro
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**, 2. ed., São Paulo, Ática, 1995.
- LAFORCADE, P. D., **Planejamento e Avaliação do Ensino**, Ed. Ibrasa, São Paulo: 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo, Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Psicologia da Aprendizagem**, São Paulo, Ática, 1994.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget? A educação pela inteligência**, Petrópolis, Vozes, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. **O que é aprender? In: Aprender... Sim, mas como?** Philippe Meirieu, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998, p. 105-126.
- MEIRIEU, Philippe. **O que é aprender? In: Aprender... Sim, mas como?** Philippe Meirieu, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998, p. 105-126.
- MUSSAK, Eugênio **Cérebro de estudante: e você sempre será um.** Gráfica Editora Paes, Campinas, São Paulo, 1999.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica**, 10. ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- PARO, Vitor H. **A natureza do trabalho pedagógico. In: Gestão democrática na Escola Pública.** São Paulo, Ática, 1997.
- PARO, Vitor H. **A natureza do trabalho pedagógico. In: Gestão democrática na Escola Pública.** João Paulo, Ática, 1997.
- PAULA, Amália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**, São Paulo, Ática, 1994.
- PILETTI, Claudino, **Didática Geral**, 13. ed., São Paulo, Ática, 1991.
- RAMAL, Andréia C. Avaliar na Cibercultura. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- RAMOS, Rafael. Avaliar conforme um Currículo integrado. In: **Revista Pátio**, Ano III, Fevereiro/Abril, ArtMed, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**, Cortez, São Paulo, 1998.
- ROSA, Merval. **Introdução à Psicologia**, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.
- ROSA, Merval. **Psicologia Evolutiva** 10. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1992.
- SARMENTO, Diva Chaves (org.). **O discurso e a prática da escola**, Campinas, Pontes, 1997.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização**, São Paulo, Ed. Gente, 1998.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**, Libertad, São Paulo, 1999.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**, Libertad, São Paulo, 1994.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**, 4. ed., Libertad, São Paulo, 1999.
- VYGOTSKY, Lev. Semionovich. **A formação social da mente: psicologia e pedagogia**, 4. ed., Martins Fontes: São Paulo, 1991.
- DOCENTES:** Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Professora Maristela Rosso Walker e Professor Renato Ferreira da Rocha

ANEXO 2 – Plano de ensino da disciplina/unidade curricular “Processos de ensino e aprendizagem”



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Medianeira



PLANO DE ENSINO									
CURSO	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PROFOP – 18ª Turma					MATRIZ	1.1.1 FOR2014		
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL		Resolução 02/97 do CNE; Resolução 136/06 - COEP; Resolução 28/11 – COGEP; do Regulamento do PROFOP; Homologação e credenciamento da turma 18 - 01/2014 do COGEP.							
2 DISCIPLINA/UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO		CARGA HORÁRIA (aulas)					
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM		2.1.1 -o-		AT	AP	APS	AD	APCC	Total
				50	06	14	-	-	70
AT: Atividades Teóricas, AP: Atividades Práticas, APS: Atividades Práticas Supervisionadas, AD: Atividades a Distância, APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular.									
PRÉ-REQUISITO		Não há.							
3 EQUIVALÊNCIA		-o-							
OBJETIVOS									
Entender e aplicar conceitos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, em sua prática docente.									
EMENTA									
A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;									
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO									
ITEM	EMENTA			CONTEÚDO					
01	A relação professor e aluno no contexto de sala de aula.			- O espaço da escola - O professor e sua prática - Afetividade - Interação professor e aluno					
02	A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor.			- A influência do diálogo no ato pedagógico - A interação de respeito - A relação teoria e prática					
03	A aula e a atuação docente.			- Saberes docentes e atuação profissional do professor - As etapas da aula e a importância do contexto.					
04	Fundamentos do trabalho pedagógico			- Conceitos de Didática e de Pedagogia. - O campo de ação da didática - Evolução do pensamento didático					
05	Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem			- Conceitos de Planejamento - A importância de conhecer o aluno e suas expectativas. - Elaborando o Planejamento de Ensino - A origem da Avaliação - Avaliação inclusiva - Evolução da avaliação - Etapas do processo avaliativo					
06	Estratégias de Ensino			- Conceito de Estratégia de Ensino					

		- As estratégias de ensino usuais na escola da atualidade.
07	Estratégias de Aprendizagem	- conceito de Estratégia de Aprendizagem - a formulação dos estudos - dinâmica do aprender.

4	PROFESSORA	TURMA
5	MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM	PROFOP-18ª, Turma – Campus Medianeira

ANO/SEMESTRE	CARGA HORÁRIA (aulas)					
2014	AT	AP	APS	AD	APCC	Total
	50	20	-0-	-0-	-0-	70

AT: Atividades Teóricas, AP: Atividades Práticas, APS: Atividades Práticas Supervisionadas, AD: Atividades a Distância, APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular.

PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS (PREVISÃO)			
Dia/Mês ou Semana	5.1.1.1.1.1.1 Conteúdo das Aulas	5.1.1.1.1.1.2	Número de Aulas
1º Tema 15/11/2014 8h-12h 13h-17h	A relação professor e aluno no contexto de sala de aula. / A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. - O espaço da escola - O professor e sua prática - Afetividade - Interação professor e aluno - A influência do diálogo no ato pedagógico - A interação de respeito - A relação teoria e prática		8h
21/11/2014 8h-12h 13h-15h	A importância da Didática na Formação Docente		6h
2º Tema 22/11/2014 8h-12h 13h-17h	A aula e a atuação docente./ Fundamentos do trabalho pedagógico. - Saberes docentes e atuação profissional do professor - As etapas da aula e a importância do contexto. - Conceitos de Didática e de Pedagogia. - O campo de ação da didática - Evolução do pensamento didático		8h
28/11/2014 8h-12h e 13h-15h	Fundamentos do Trabalho Pedagógico		6h
3º Tema 29/11/2014 8h-12h 13h-17h	Planejamento de Ensino / Avaliação da Aprendizagem - Conceitos de Planejamento - A importância de conhecer o aluno e suas expectativas. - Elaborando o Planejamento de Ensino - A origem da Avaliação - Avaliação inclusiva - Evolução da avaliação - Etapas do processo avaliativo		8h
05/12/2014 8h-12h 13h-15h	O papel do Professor nos processos de Avaliação como inclusão		6h
4º Tema 06/12/2014 8h-12h 13h-17h	Estratégias de Ensino - Conceito de Estratégia de Ensino - As estratégias de ensino usuais na escola da atualidade.		8h
12/12/2014 8h-12h e 13h-17h	Avaliação em interface com o Planejamento de Ensino		6h
5º Tema 13/12/2014 8h-12h 13h-17h	Estratégias de Aprendizagem - Conceito de Estratégia de Aprendizagem - A formulação dos estudos - Dinâmica do aprender.		8h

PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS (PREVISÃO)			
Dia/Mês ou Semana	5.1.1.1.1.1.1 Conteúdo das Aulas	5.1.1.1.1.2	Número de Aulas
15/12/2014 8h-12h e 13h-17h	A previsão das Estratégias de Ensino no Planejamento	6h	
PROCEDIMENTOS DE ENSINO			
Aulas Teóricas: Aula expositiva dialogada. Uso de mídias educacionais diversas. Trabalhos em equipe.			
Aulas Práticas: Aplicação dos conceitos à prática de sala de aula			
ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS: - NÃO HÁ.			
PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO			
Trabalhos em equipe / Participação às aulas / Elaboração de trabalhos para entregar.			

REFERÊNCIAS
Referências Básicas: AQUINO, J. R. G. <i>A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento</i>. In: J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996. FREIRE, M. <i>O sentido da aprendizagem</i>. In: Paixão de aprender. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1992. FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento sim e não, 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. GODOY, Anterira Cristina de Souza. Fundamentos do trabalho pedagógico. São Paulo, Ed. Alínea, 2011. HOFFMANN, J. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993. VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2004. VÁZQUEZ, A. Sánchez. Filosofia da Praxis, 2a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. WEISZ, T. O diálogo entre ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999. Referências Complementares: ARMGARD, L. <i>Erro e correção escolar produzindo subjetividades</i>. Texto apresentado no IX ENDIPE, Águas de Lindóia/São Paulo, 1998. BARRETO, A. L. V. <i>A dinâmica da sala de aula e a relação professo/aluno</i>. CEAP- Revista de Educação, Ano 03, n. 10, setembro de 1995. _____. <i>Avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios</i>. CEAP - Revista de Educação, Ano 6, n. 23, dezembro de 1998. _____. <i>O currículo do Curso de Pedagogia e a formação de professores: (re)pensando a prática para aprender com a própria prática</i>. CEAP - Revista de Educação, Ano 5, n. 19, dezembro de 1997. _____. <i>Nacionais para o ensino fundamental: uma reação ao Documento Introdutório</i>. Revista de Educação – AEC, Ano 25, n. 99, abr./jun. 1996. BECK, F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. BENINCÁ, E. <i>A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica</i>. Revista de Educação – AEC, Ano 23, n. 90, jan./mar. 1994, (p.85-103). BOAVENTURA, E. M. <i>Educação aberta e comunicação em sala de aula</i>. Revista da FAEEBA, Salvador, Ano 3, n. 3, jan./dez., 1994. DAVIS, C. & ESPÓSITO, Y. L. <i>Papel e função do erro na avaliação escolar</i>. Cadernos de Pesquisa, n. 74, agosto, 1990. DIAZ BORDENAVE, Juan e CARVALHO, Horário M. Comunicação e Planejamento, 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento sim e não, 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. FREIRE, Madalena et alii. Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. FUSARI, José C. O Papel do Planejamento na Formação do Educador. São Paulo: SE/CENP, 1988. FUSARI, José C. <i>O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores</i>. Revista da Ande, n. 8. São Paulo: 1984. HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1994. LIMA, A de O. Avaliação escolar: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean e colaboradores. **O Possível e O Necessário**, vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. **Processo de Mudança da Prática Educacional**. São Paulo: Libertad, 1998 (Série Textos de Aprofundamento - 1).

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da Praxis**, 2a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ORIENTAÇÕES GERAIS

Nada a constar

Maria Fatima Menegazzo Nicodem



Assinatura do Professor

Assinatura do Coordenador do Curso