

Universidade Estadual do Centro-Oeste
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

Pró-Reitoria de Ensino – PROEN

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Guarapuava – SEHA/G

Departamento de Pedagogia – DEPED/G

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO**

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO.....	02
2. COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO - NDE.....	03
3. ATOS LEGAIS DE REGULAÇÃO.....	04
4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	05
4.1. Apresentação contextualizada da área de conhecimento e do curso.....	05
4.2. Objetivos do curso.....	13
4.3. Justificativa.....	15
4.4. Marco conceitual do curso.....	15
4.5. Perfil desejado do profissional.....	29
4.6. Campos de atuação.....	32
4.7. Formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....	32
4.8. Mecanismos de avaliação do curso e institucional.....	33
4.9. Estratégias para articulação com o mundo do trabalho.....	35
4.10. Acompanhamento do egresso.....	35
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	35
5.1. Matriz curricular – Currículo Pleno.....	35
5.2. Matriz curricular de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.....	39
5.3. Matriz operacional.....	39
5.4. Categorização de disciplinas do currículo pleno.....	40
5.5. Ementário/bibliografia.....	42
5.6. Equivalência de disciplinas.....	92
5.7. Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação.....	94
5.8. Ensino a distância.....	94
5.9. Trabalho de conclusão de curso - TCC.....	95
5.10. Formatação do estágio obrigatório.....	95
5.11. Formatação do estágio não-obrigatório.....	95
5.12. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem.....	96
5.13. Atendimento a legislação em vigor para a graduação.....	97
6. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO.....	106
7. INFRAESTRUTURA.....	108
7.1. Recursos humanos.....	108
7.2. Recursos físicos e estruturais.....	110
7.3. Acessibilidade e inclusão.....	111
7.4. Atenção aos discentes e docentes.....	111
8. ANEXOS	
9. REFERÊNCIAS	

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

NOME DO CURSO: Licenciatura em Pedagogia

LOCAL DE OFERTA E ÓRGÃOS DE VINCULAÇÃO DO CURSO

CAMPUS UNIVERSITÁRIO: Santa Cruz

SETOR DE CONHECIMENTO: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Guarapuava – SEHLA/G

DEPARTAMENTO: Pedagogia

GRAU ACADÊMICO:	<input type="checkbox"/> Bacharelado <input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso Superior de Tecnologia <input type="checkbox"/> Formação específica da profissão (_____)	
MODALIDADE DE OFERTA:	<input checked="" type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> A Distância
TURNO DE FUNCIONAMENTO:	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input checked="" type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Integral	
PREVISÃO DE AULAS AOS SÁBADOS DE FORMA REGULAR:	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
REGIME DE MATRÍCULA:	<input type="checkbox"/> Seriado anual <input checked="" type="checkbox"/> Seriado anual com disciplinas semestrais	
INTEGRALIZAÇÃO:	Mínimo: 4 anos	Máximo: 7 anos
ANO DA PRIMEIRA OFERTA:	2018	
NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS:	40	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:	3.220 horas	

2. COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO - NDE

Nº DA PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE:	Portaria nº 004/2017/SEHLA/G/UNICENTRO
--	---

MEMBROS DO NDE:

Clarice Linhares
Marcos Gehrke
Rosangela Wolf
Ana Barby
Aurélio Bona

3. ATOS LEGAIS DE REGULAÇÃO

3.1. CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO DO CURSO			
Ato Legal	Órgão	Número	Data
Resolução de Criação	CEE	Res. 179/75 CEE	20/11/1975
Decreto de Autorização	Governo/PR	78654	11/05/2001 27/10/1976 de 29/10/1976 Decreto 63/1996 06/02/1996 DOU 07/02/1996
3.2. RECONHECIMENTO DO CURSO			
Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CEE/PR	179/75	20/11/1975
Decreto	Governo/PR	4096	11/05/2001
Portaria	Ministério da Educ.	195	02/06/82
Prazo do Reconhecimento: ___ anos		Vigência: de ___/___/___ a ___/___/___	
3.3. RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CURSO			
Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CEE/PR	046/2015	21/05/15
Decreto	Governo/PR	29/2015	30/11/15
Prazo da Renovação: 04 anos		Vigência: de 12 / 05 / 2015 a 12 / 05 / 2019	
3.4. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO (MEC)			
Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CNE/CES	003/2007	17/04/07
Resolução	CNE/CES	01	15/05/2006
3.5. LEGISLAÇÃO REGULADORA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL			
Ato Legal/Órgão	Número	Data	Ementa
Não há			

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

4.1 APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZADA DA ÁREA DE CONHECIMENTO E DO CURSO

A UNICENTRO ainda é uma Universidade jovem que tem o desafio de consolidar suas conquistas recentes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e superar limites herdados da sua origem nas faculdades isoladas que nasceram sob a égide da ditadura militar. Este texto, inicialmente, traça a história do curso de pedagogia na UNICENTRO paralelamente ao processo de construção da identidade do pedagogo no Brasil para ampliar a compreensão a respeito dos percursos percorridos, permeados de impasses, indefinições, avanços e retrocessos.

A origem do curso de Pedagogia da UNICENTRO está na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, FAFIG, criada em 1970, oferecendo, inicialmente, as licenciaturas em Letras, Geografia, História, Matemática e, em 1977, cria os cursos de Ciências Licenciatura de 1º Grau e Pedagogia, atendendo ao Decreto Lei 1.190, de 1939, que estabelece a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são pilares da universidade brasileira com o objetivo de formar professores para o ensino secundário. No caso do curso de Pedagogia, forma professores para a Escola Normal. Essas faculdades encontram dificuldades para atingir os ideais mais elevados constantes de sua concepção, embasada no modelo *humboldtiano*. A função integradora, prevista para essas instituições, fica comprometida e algumas ofertam cursos de pós-graduação a fim de resgatar, dessa forma, as metas mais avançadas de especialização e pesquisa. O modelo *humboldtiano* comporta a concepção humanista-idealista e emerge quando a Alemanha, afetada pelos acontecimentos da Revolução Francesa e pelo domínio napoleônico do início do século XIX, cria universidades novas para compensar a perda de instituições que passam para territórios estrangeiros e para unificar a nação. Tais universidades, por não estarem presas à tradição anterior, se adaptam às novas exigências sociais e intelectuais. A melhoria salarial dos professores faz da docência uma profissão que não depende mais de complementação de rendimentos advinda de um segundo emprego. Ela possibilita, também, que os professores se dediquem à pesquisas em virtude do tempo disponível que a usufruem. Tais mudanças fundamentam-se nas concepções neo-humanistas de Humboldt, Fichte e Schleiermacher que dizem respeito à liberdade do ensino e do aprendizado. Esse modelo é implantado pela Universidade de Berlin, em 1809 e prevê a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior, *locus* da formação básica preparatória para as escolas profissionais e espaço propício às inovações. Ele enfatiza a docência na formação científica e na unidade entre ensino e investigação bem como a preocupação com a formação geral, humanista, não-pragmatista, ao invés do mero preparo profissional.

A criação de faculdades isoladas, ao invés de universidades, marca a implantação do sistema estadual de ensino do Paraná, iniciada em 1949, sendo essa uma opção decorrente da inexistência de tradição universitária no Brasil. Até o final da década de 1960, o Estado do Paraná conta somente com duas universidades, a Universidade Federal do Paraná e a Pontifícia Universidade Católica, ambas sediadas na capital.

No que diz respeito ao cenário nacional subjacente aos primeiros anos de funcionamento da FAFIG, há a mudança na dinâmica político-social enfrentada pelo país, a partir de 1964 e o período ditatorial, que promove expressivas alterações no ensino superior. A Lei n. 5.540/1968, fruto do acordo entre o Ministério de Educação brasileiro e a United States Agency for International Development (conhecido como Acordos MEC/USAID), enseja a reorganização didática e administrativa para adequação do ensino superior ao projeto educacional da política vigente que se pauta na ideia da eficiência técnico-econômica. A política centralizadora do governo federal controla as instituições, por meio da legislação. A racionalização da gestão das instituições de ensino superior, a partir do modelo das organizações privadas, a criação do

vestibular unificado, a implantação do regime de créditos e os esforços pela desmobilização política do movimento estudantil são algumas nuances de um ensino superior descompromissado com um projeto de nação soberana e de cidadãos ativos. Mesmo quando são reconhecidos alguns avanços da Reforma Universitária de 1968, que se consolidam como experiências bem sucedidas tais como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a criação da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se evidente que o resultado, de modo geral é prejudicial às instituições brasileiras.

Depois de debelar a oposição mais combativa do movimento estudantil universitário, com a reforma do ensino superior, os tecnocratas da educação, a serviço da ditadura militar, reformulam a Lei 4024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com as Leis 5692/1971 e 5.540/1968, a educação básica e o ensino superior, respectivamente, ficam adequados aos interesses da ditadura militar.

O Curso de Pedagogia da FAFIG nasce nesse contexto que estabelece ligação quase linear entre educação superior e mercado de trabalho. Pautado no tecnicismo presente na Lei da Reforma Universitária, o curso inicialmente se organiza com inspiração no modelo taylorista/fordista. O curso visa a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal e para as atividades de orientação e administração escolar e atende à Resolução 2/1969, do Conselho Federal de Educação, que institui, além dessas especialidades, as de supervisão escolar e inspeção escolar. A lógica que permeia o currículo do curso é a de que há estreita correlação entre a formação superior e a função a ser desempenhada no mercado de trabalho, sem articular formação para docência com as funções técnicas dentro da escola. O regime de créditos funciona precariamente na FAFIG, em virtude da falta de condições financeiras e administrativas. Nesse regime, o aluno, supostamente, determina o plano de estudos atendendo aos pré-requisitos num rol de disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas, com prazos máximos e mínimos para conclusão dos cursos.

Na década de 1970 ganhava vulto no país a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, pois as homologações 68/1975 e 71/1976, do Conselho Federal de Educação, pelo conselheiro Valnir Chagas reformulam os cursos de formação de professores e demais profissionais da educação. A proposta era de formar o especialista e, assim, as tradicionais habilitações preparatórias para as funções não docentes são acrescidas às licenciaturas em geral.

Professores e estudantes do curso de Pedagogia da FAFIG, notando a intenção de extinção do curso, nos anos que se seguem, unem-se às mobilizações nacionais que salientavam a importância do pedagogo, e assumem a necessidade de construir uma identidade profissional para servir de parâmetro para as propostas de formação, o que até então é elaborado pelos legisladores, sem consulta e/ou intervenção dos docentes que as efetivam nas instituições de ensino superior. Em âmbito nacional, os anos de 1980 são marcados, também, por movimentos sociais de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar e na busca da redemocratização do país.

O Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1983, fortalece ações para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. São encaminhadas reflexões e ampliadas discussões para a formação dos demais licenciados, pautadas na necessidade de superar a fragmentação presente, de colocar a docência como base da identidade do pedagogo a partir de um núcleo comum, denominado como base comum nacional. O Comitê torna-se Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, CONARCFE, discutindo as questões em encontros nacionais, até 1990, quando se transforma em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE.

Nesse momento - década de 1990 - a UNICENTRO é instituída como universidade. Há a ampliação e capacitação do corpo docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* e se acentuam os esforços para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O reconhecimento como universidade dá-se a partir da junção da FAFIG à Faculdade de Ciências e Letras de Irati - FECLI.

Apesar do avanço em sua estrutura organizacional, a UNICENTRO enfrenta as

limitações impostas pelas reformulações relativas às tendências neoliberais que se manifestam de maneira mais marcante e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Cardoso colocou, como medida imprescindível, a Reforma de Estado por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja organização remonta aos anos de 1930, é um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e para ajustar o país à nova ordem mundial. Em substituição, é proposto o modelo de administração pública gerencial como forma de trazer eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos. Além disso, há a valorização da administração privada e a ideia de descentralização e de autonomia, com controle centralizado e por resultados. As ações reformistas, ao incidirem sobre a jovem UNICENTRO, impelirem-na à adesão a uma nova cultura política assentada epistemicamente numa ciência instrumentalizada - transformada em mercadoria - e num neopragmatismo - profissionalização cientificizada, o que Marilena Chauí denominou como “universidade operacional” (CHAUÍ, 2003).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, a discussão sobre a identidade do pedagogo ressurgiu, pois a lei introduz novos indicadores para a formação de profissionais para educação básica. No artigo 62, menciona o Instituto Superior de Educação, ISE, como espaço possível, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica. No artigo 63 inciso I, estabelece entre as atribuições dos ISEs a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando, também, a formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que desejarem se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, Inciso II). Esses dispositivos legais contrariam e desconsideram as discussões feitas até então. Em 1998, a ANFOPE elaborou o documento intitulado *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, em que defende que o *locus* privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica é a universidade, levando em conta a base comum nacional e considerando a docência como fundamento da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Salienta a necessidade de superar a fragmentação existente entre as habilitações, bem como a dicotomia entre pedagogos e demais licenciados.

O argumento dos legisladores é que a modernidade exige profissionais preparados com maior rapidez, agilidade, flexibilidade. Esse posicionamento converge para as exigências postas pelo Banco Mundial para o Brasil, de formar todos os docentes da educação básica em cursos superiores até 2007, pretendendo, ainda, o aligeiramento e o corte nos custos da formação de professores.

O curso de Pedagogia da UNICENTRO, nesse momento, direciona-se para uma abordagem baseada em competências/habilidades e mantém a relação entre ensino e pesquisa. O eixo comum é a formação para as séries iniciais com as habilitações em supervisão escolar, educação infantil, educação inclusiva, orientação educacional e administração escolar.

Após a aprovação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, a UNICENTRO encaminha o processo de reestruturação do curso para superar a segmentação das habilitações e especializações, voltando-se para a valorização do pedagogo escolar, cuja base de formação e identidade profissional é a docência.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura - DCNs extinguem as habilitações e definem que a formação oferecida abrange integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Também reafirmam as universidades como *locus* privilegiado de formação de professores. A carga horária exigida para o curso passa de 2.800 horas para 3.200 horas. Em sintonia com as DCNs, a UNICENTRO encaminha sua proposta no sentido de assegurar ao pedagogo o domínio filosófico, sociológico, político, psicológico do processo educativo, numa

perspectiva crítica capaz de explorar o caráter científico da educação com referência no contexto socioeconômico político brasileiro.

No contexto de reforma da educação nacional na década de 1990, a formação de professores em nível superior motiva grandes debates e enfrentamentos por parte do conjunto de educadores, pesquisadores e organizações, preocupados com a especificidade do curso de pedagogia que tem na docência seu campo de estudo, pesquisa e atuação profissional.

De acordo com o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesta perspectiva, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fica por conta do Instituto Normal Superior (ISE) ou do curso Normal Superior. Mas as reações dos movimentos organizados pró-educação em defesa da docência como princípio de formação do curso de pedagogia frente às determinações da nova LDBEN 9394/96 (Art. 62 a 65), engendram embates e mobilizações, haja vista a intencionalidade de excluir do curso de Pedagogia a função de formar professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Mediante tal situação e no sentido de normatizar o curso de pedagogia o Conselho Nacional de Educação - CNE delibera, no ano de 2006, sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas pelos pareceres CNE/CP n. 05/2005 e CNE/CP n. 03/2006 e pela Resolução MEC/CNE n. 01/2006 e que resultam do envolvimento de comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área de Educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, entre outras). Ou seja, tal processo exige envolvimento de intelectuais que consideram especialmente dois projetos em disputa: a proposta defendida pela ANFOPE e a proposta de reformas da Educação Básica e Ensino Superior implantadas pelo governo desde 1990 (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesta esteira de reformas, com a sanção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) o Departamento de Pedagogia - DEPED inicia estudos sobre a proposta pedagógica e matriz curricular do curso de pedagogia da UNICENTRO, pois a carga horária total devia ser reajustada, passando a ser calculada em hora-relógio, conforme as determinações da Resolução n. 3/2007 do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Neste sentido, há a necessidade de revisão da carga horária, o que implica, sobretudo, em rever todo o Projeto Político Pedagógico - P.P.P. anterior, visto que, ao modificar a carga horária de uma disciplina, conseqüentemente há implicações em toda proposta, pois dar maior ou menor importância a esta ou aquela disciplina é, sem dúvida, mexer com concepções, necessidades e perspectivas, inclusive de novas disciplinas.

Cabe esclarecer que o novo Projeto Político Pedagógico - P.P.P. é elaborado em 2008, mas vigora a partir do ano de 2009. O documento inicia apresentando a trajetória histórica e de construção das propostas pedagógicas para o curso, que se faz por intermédio de mudanças tanto no mercado de trabalho como na legislação. Retomam-se brevemente, alguns momentos deste percurso:

- 1 A partir de 1976- Organização do curso para atender às necessidades do mercado: a formação do pedagogo é composta pela base comum, direcionada para a atuação no Magistério, mais especialidades da habilitação, voltadas para formação de técnicos para

as escolas de acordo com as exigências do mercado de trabalho que se constituía. Segundo Maciel (2011, p.18), o “curso [...] enfatizava uma formação *psicologizante* e organizado dentro de um modelo taylorista/fordista representado pelo conhecimento técnico. Tinha um eixo comum na formação para o ensino normal e em duas habilitações, uma em Administração Escolar e outra em Orientação Educacional”.

- 2 A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: adoção de um currículo voltado à formação de licenciados para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e inserção de novas habilitações de Educação Infantil e Supervisão Escolar.
- 3 A partir do ano 2000: inserção da habilitação de Educação Inclusiva visando, de forma ampliada e melhorada, substituir a formação que até então era oferecida em Estudos Adicionais, e atender à demanda social carente de profissionais para atuar na Educação Especial.
Inserção do discurso das competências e habilidades no sentido de dar uma nova caracterização ao curso, assim como da interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação do ensino com a pesquisa.
- 4 A partir de 2005 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006: tentativa de acompanhar a flexibilização do mercado de trabalho; substituição das especialidades/habilitações pela formação geral na Docência e na Gestão Educacional em instituições escolares e não escolares; ênfase na pedagogia como ciência da educação e da formação de professores. Incentivo à formação continuada em programas de pós-graduação nas áreas não ofertadas na graduação.
- 5 A partir de 2009: não apresenta mudanças significativas em relação à proposta anterior, mas realiza adequações na matriz curricular do curso.

Sinaliza o Projeto Político Pedagógico que mesmo em face das mudanças efetivadas a partir da última reformulação, ainda está muito presente a concepção fragmentada do curso em habilitações, haja vista que a oferta dos programas de pós-graduação, especialmente em nível *lato-sensu*, são as formações específicas que a graduação não mais oferece.

Enfatiza ainda o documento que, no decorrer do trajeto realizado há ampliação do conceito de educação, diversificação das atividades pedagógicas, ampliação dos espaços educativos movidos pelo surgimento de novos sujeitos que necessitam de formação. O curso ganhou uma visão plural de educação e uma abordagem mais interativa (P.P.P. 2008).

No percurso histórico do curso de Pedagogia da UNICENTRO é perceptível o reflexo das dificuldades enfrentadas a formação dos pedagogos, pois no nível particular o curso sofre as influências das decisões, escolhas e disputas que se estabelecem em nível macro. Como esclarecem Scheibe e Durlí (2011) historicamente o curso de Pedagogia evidencia algumas necessidades que impostas para a formação profissional em nível superior, assim como as tendências que configuram o campo educacional em períodos específicos de sua existência, o que influenciou na definição da identidade do pedagogo.

Asseveram as autoras que o curso de Pedagogia, num primeiro momento, “[...] serviu para formar dirigentes educacionais do país e professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental”. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.100).

Num segundo momento essa identidade muda para formação de especialistas aos professores que vinham dos cursos normais ou de outras licenciaturas, passando a identidade a ser do especialista supervisor escolar, orientador educacional entre outras especificidades. Entretanto, essa identidade é questionada pelo tecnicismo pedagógico que a caracteriza. Tal crítica avança nas décadas de 1980 e 1990, nas universidades, entre o conjunto dos educadores defensores de uma formação do pedagogo ampla e multidimensional, como professor para a Educação Infantil, séries iniciais e no Ensino Superior. Esta identidade é a que prevalece nas

DCNP (2006) (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A docência, compreendida nessa perspectiva, implica num sentido mais amplo que ultrapassa a função de ensino, submetida somente à sala de aula, pois integra também as de professor, gestor e pesquisador. “O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação”. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

Deste modo, a concepção histórico-crítica da pedagogia como ciência da educação e de formação do pedagogo, voltada para a docência, vista como base da formação da identidade desse profissional é assumida pelo P.P.P. (2008).

Compreende-se assim que esse perfil, de algum modo, direciona a prática e o posicionamento do pedagogo no que se refere à educação e seu papel na sociedade. Pretende-se que a sua formação oriente a sua prática social como educador e cidadão.

A partir da definição dos princípios, os objetivos do curso são delineados o objetivo geral é “Proporcionar formação em Pedagogia Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal focalizando a docência e a gestão em Instituições escolares e não escolares para atuação em toda abrangência da Educação Básica (P.P.P., 2008 p. 17)”.

Os objetivos específicos são divididos em três marcos: marco filosófico que congrega a Política, a Ética, a Estética e a Epistemologia; marco científico que engloba a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia e Antropologia e o marco tecnológico que abarca a Didática, Metodologias e Tecnologia educacional. Os objetivos específicos visam, dentre outros aspectos, a compreensão conceitual e ética das propostas educacionais de diferentes correntes teóricas; estimular a análise e o debate sobre os sentidos da educação em diferentes tempos históricos; valorizar a diversidade cultural e concatenar dialeticamente as ações de planejamento de ensino e de avaliação, na perspectiva escolar e não escolar.

Na continuidade a proposta reafirma seus princípios norteadores e o compromisso com a pesquisa, a extensão, o ensino e a pós-graduação, assim como enfatiza o incentivo aos discentes para participar de programas de iniciação científica e sublinha que o trabalho de conclusão de curso –TCC configura oportunidade do estudante pesquisar respostas para problemas com os quais se deparam no processo de formação. Para finalizar o P.P.P., apresenta a matriz curricular do curso, as ementas das disciplinas, orienta sobre estágios e atividades complementares.

Portanto, verifica-se que o intento da proposta é articular teoria e prática, oportunizando ao estudante uma formação crítica, emancipatória, voltada para pesquisa, formação esta capaz de possibilitar uma atuação do pedagogo na prática social, comprometida com a democratização do ensino e com a justiça social.

Em que pese essa parte descritiva do presente artigo, ela é necessária para demonstrar que o P.P.P. atual do curso de pedagogia da UNICENTRO tem o mérito de contemplar e atender a legislação vigente e reafirmar princípios e objetivos voltados para formação docente. Entretanto não considera especificidades locais e da região, não traz um perfil diagnóstico da clientela, estudantes, professores e egressos e nem tampouco propõe-se a discutir criticamente o campo de atuação do pedagogo como cientista da educação. Também pouco diz sobre a educação a distância e tecnológica. Essas são algumas lacunas a sanar na construção de uma formação profissional sólida e emancipatória dos pedagogos.

Como vimos até aqui a reflexão sobre o curso de pedagogia da UNICENTRO dá-se a partir da sua trajetória histórica de 40 anos de existência. Ao longo da análise identificam-se avanços, impasses e novos desafios a serem enfrentados. A iniciativa de reformulação do curso, deflagrada em 2014, antecipa o debate diante das novas DCNs de 2015, para as licenciaturas e engendra reflexões que explicitam os limites a serem superados em direção a uma formação docente omnilateral.

No ano de 2015, quando o Curso de Pedagogia da UNICENTRO completa 40 anos de

existência, e inicia um debate sobre a sua reformulação, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP n. 2/2015 que, após homologação ministerial, enseja a edição da Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, para a formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Com esta legislação ficam estabelecidos marcos legais para as licenciaturas e o Curso de Pedagogia tem um papel importante nesse processo que orienta a organização e funcionamento dos cursos de licenciatura no prazo de dois a cinco anos.

São definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa, procedimentos a serem contemplados nas políticas, gestão, programas, cursos de formação. As DCNs estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece como desafios para o decênio 2014-2024, dentre outros, a elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50%; a oferta de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária; e a garantia de que todos os docentes da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

As DCNs atendem a reivindicações da comunidade educacional e marcam um foco de discussões há mais de uma década no Conselho Nacional de Educação - CNE. Afirmam a centralidade da formação de profissionais da educação no contexto mais abrangente da política de valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Reafirmam a importância da conexão entre formação docente/Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e entre Educação Básica/Superior.

A fim de atender à concepção articulada de formação inicial e continuada, as DCNs estabelecem que as universidades e demais instituições formadoras institucionalizem projeto de formação de professores com identidade própria, isto é, que leve em consideração sua história e seu estágio de desenvolvimento institucional. Este processo garante a organicidade no processo formativo. Assim sua elaboração e desenvolvimento requerem articulação no interior da universidade e fora dela.

No que diz respeito ao currículo dos cursos de formação inicial, as diretrizes trazem mudanças e revogam as determinações contidas na Resolução CNE/CP n. 2/2002 que instituíam a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena. A carga horária das licenciaturas é elevada de 2.800h para 3.200h, igualando-se à carga horária mínima do curso de Pedagogia. Preveem em seus currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Disciplinam, também, a formação pedagógica para os graduados não licenciados que queiram ingressar no magistério da Educação Básica. Por esse motivo, foi revogada a Resolução CNE/CP n. 2/1997, que estabelecia normas para a oferta dos 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 artigo 14 da Resolução CNE/CP n. 2/2015 dispõe sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, que são de caráter emergencial e provisório e ofertados aos portadores de diplomas de curso superior com sólida base de conhecimentos na área estudada. Esses cursos emergenciais e provisórios têm carga horária mínima variável de 1.000 mil a 1.400h de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, superando as 540h do programa revogado. A resolução determina que, no prazo máximo de cinco anos, o MEC proceda a avaliação desses cursos emergenciais, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais

permanentes de apoio à formação docente.

As diretrizes regulamentam, ainda, a oferta de cursos de segunda licenciatura com carga horária mínima de 800h a 1.200, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

Enfim, as DCNs apresentam várias inovações definindo uma maior articulação e organicidade na formação dos professores ao reorientar a relação entre ensino superior e educação básica, graduação e pós-graduação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, a formação inicial e a formação continuada.

Entre os aportes teóricos e as concepções fundamentais que orientam as DCNs, destacam-se dois, para uma breve análise, para contribuir com o debate sobre a reformulação do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia da UNICENTRO: a unidade teoria e prática e o trabalho coletivo interdisciplinar.

A discussão da unidade entre teoria e prática é prioritária em relação às demais porque está no cerne das principais limitações do Curso de Pedagogia. A sua trajetória histórica, como analisado anteriormente revela que a orientação tecnicista e pragmática que predomina nos seus 40 anos de existência valoriza um praticismo em detrimento da teoria. O fazer sem pensar do taylorismo - que caracteriza as perspectivas tecnicistas - pode ser eficiente para uma organização privada que busca o lucro e necessita de trabalhadores que se comportam como autômatos. Mas a educação não é assim. A escola não é uma organização privada, mas uma instituição social. O objetivo da escola não é a obtenção de lucro, mas a difusão da cultura para promover a humanização da sociedade. A cultura – que é o objeto da educação – não pode ser uma mercadoria. Considerar a educação como um fazer destituído da sua função social e humanizadora como propõem as teorias tecnicistas é reconhecer os profissionais da educação como seres sem vontade e, ao mesmo tempo, é perder de vista a condição dos educadores como intelectuais transformadores.

Quando se desconsidera os educadores como intelectuais transformadores promove-se uma desvalorização do magistério, como afirma Giroux (1995). Assim, os educadores perdem o reconhecimento da sua profissão, como ofício. A docência torna-se passa um trabalho simplificado e indiferenciado passível de ser realizado por qualquer indivíduo, mesmo sem formação alguma. A questão do livro didático ilustra a situação.

Geralmente, o livro didático é produzido por editora de uma capital. São contratados especialistas para redação das lições que são utilizadas por escolas das mais diferentes regiões do país. O livro didático serve tanto para uma escola do Amazonas como do Paraná. As realidades locais bem como os alunos são totalmente desconhecidos dos autores. Os conteúdos de ensino são indiferentes em relação aos professores e aos alunos. É evidente que muitos conhecimentos são universais. Mas a mediação do processo educativo que envolve o educando e os conteúdos de ensino só se efetiva com o trabalho do educador que conhece a realidade na qual vive. Somente ele agrega a condição intelectual, moral e política de perceber as possibilidades formativas entre o particular e o universal.

Desta maneira, o livro didático é um instrumento eficiente de controle, pois o conteúdo de ensino ganha protagonismo no processo educativo que se consagra como mero fazer. O conhecimento não é mais algo a ser produzido, pois está objetivado no livro didático. E os educadores tornam-se assim desqualificados, submetidos a baixos salários e podem ser facilmente dispensados e substituídos por qualquer pessoa sem qualificação, desde que saiba usar o livro didático.

Ao fazer a crítica do pragmatismo e reconhecer os educadores como intelectuais transformadores, afirma-se que a formação e a prática profissional dos educadores exige uma forte unidade entre teoria e prática. Para que a escola cumpra a sua função social de produzir em cada sujeito individual a universalidade da cultura, como afirma Saviani (2007), é fundamental a definição dos seus objetivos educacionais, bem como o acompanhamento e aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem. Essa tarefa exige um esforço teórico e um empenho prático em que os dois momentos, mesmo distintos, tornam-se interdependentes. Portanto, a unidade

entre teoria e prática caracteriza a especificidade do trabalho docente e, ainda, é fundamental para a educação nos diversos locais onde em que se realiza.

Se a unidade entre teoria e prática é decisiva para a formação e a atuação dos educadores, ela também é considerada para a definição do perfil do profissional que o curso de Pedagogia deseja formar. Se o educador não pode ser um autômato vivo porque trabalha cotidianamente com pessoas e com a cultura, compete ao pedagogo a condição para conceber e realizar projetos educacionais que articulem as dimensões da teoria e da prática.

Assim torna-se necessário pensar uma formação do pedagogo pautada na proposta de uma educação omnilateral, ou seja, uma educação que propicie aos futuros profissionais um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades, com uma formação que combine a educação intelectual com o trabalho produtivo. Com essa proposta é possível superar a dicotomia entre concepção – pensar - e execução – fazer - para assegurar a todos a compreensão integral do processo educativo.

A perspectiva da formação omnilateral dos profissionais da pedagogia pode contemplar tanto a docência quanto a gestão. Neste caso trata-se da gestão da educação e das instituições escolares que não podem ser concebidas como organizações privadas e submetidas à lógica da administração empresarial, pois as finalidades da educação são abrangentes e de caráter social. Outro aspecto importante a ser privilegiado pelo debate é o trabalho coletivo interdisciplinar. Para efetivar a organicidade e a articulação na formação dos professores como orientam as novas DCNs é preciso apontar alternativas para enfrentar a fragmentação do conhecimento sob a qual está assentada a organização da universidade. A universidade é estruturada, hoje, com a junção de diferentes áreas do conhecimento, por departamentos que muitas vezes não estabelecem nenhum diálogo. Os cursos são concebidos a partir de matrizes curriculares formadas por disciplinas com uma lógica muito particular. Assim, a formação fragmentada é inevitável.

Diante desta dificuldade, os debates sobre a reformulação do curso de pedagogia geram ideias interessantes que, embora iniciais, produzem novas práticas formativas.

Estas considerações históricas expressam a necessidade de ampliar esforços para efetivar uma formação fundada no conceito de omnilateralidade, de um profissional como sujeito integral que tem a possibilidade de olhar a partir do particular da pedagogia para a totalidade da sociedade atual e seus desafios. É uma tarefa difícil que só é realizada com o esforço coletivo e o compromisso ético com a transformação.

4.2. OBJETIVOS FORMATIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à formação de professores e pedagogos para exercer funções da docência e da gestão educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos) e na gestão da Educação Básica e em contextos não-escolares, nos quais sejam previstos processos educativos que requerem conhecimentos pedagógicos.

Os objetivos formativos da Área de Fundamentos da Educação são:

Formar um profissional da educação, na perspectiva da formação humana, com base em uma educação omnilateral, que possibilite aos sujeitos vir a ser em todas as suas dimensões, e apresentem sólida formação teórica e formação técnica;

- Compreenda a indissociabilidade entre a docência, a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa, no âmbito das várias dimensões e contextos educativos, escolares e não escolares;
- Compreenda a gestão e a administração escolar, consideradas como atividades meio para atingir-se os fins da educação, garantindo que a educação seja um processo de

emancipação humana;

- Formar o pedagogo unitário, atendendo articuladamente a gestão do trabalho pedagógico a qual compreende o ensino e a aprendizagem em todos os seus desdobramentos educacionais motivados pelas transformações relacionadas à evolução da ciência, à tecnologia, ao trabalho e à diversidade sociocultural;
- Contemplar na formação do Pedagogo as dimensões da gestão do trabalho pedagógico escolar: Dimensão pedagógica: planejamento, gestão e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; Dimensão administrativa: regimento escolar, elaboração, avaliação e flexibilização do projeto político pedagógico, captação e aplicação dos recursos financeiros, organização dos recursos humanos e, Formação Continuada; Dimensão política: a gestão democrática e processo participativo das instâncias colegiadas (Conselho escolar, Associação de pais, mestres e funcionários, Conselhos de classe, Grêmios estudantis);

Os objetivos formativos da Área da Teoria e Prática de Ensino são:

- Posicionar o pedagogo criticamente diante do contexto escolar, compreendendo-o como parte do contexto social e suas múltiplas dimensões humanas, na perspectiva de formação do pedagogo, capaz de intervir em processos educativos, propondo e construindo propostas que atendam às especificidades de diferentes níveis de ensino e contextos sociais;
- Desenvolva a oralidade, a escrita e a leitura, bem como a capacidade de pesquisa;
- Compreenda a diversidade do ser humano e suas necessidades educacionais especiais para planejar processos teórico-práticos que os atendam adequadamente em diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Articula teoria e prática da educação no exercício da docência em contextos escolares e não escolares, incluindo os Laboratórios de Ensino;
- Estabeleça as relações entre teoria e prática na análise e construção de processos educativos;
- Exercite processos de auto-organização na formação inicial;
- Inserção das acadêmicas em processos de extensão e pesquisa vinculados aos laboratórios do departamento, na perspectiva de aproximar-se dos processos educativos realizados nas escolas de educação básica e em outros espaços da comunidade;
- Construir e decodificar as linguagens comunicacionais e tecnológicas na análise, produção e utilização crítica de materiais didáticos;

Os objetivos formativos da Área do Estágio Supervisionado são:

- Apropriar-se dos conceitos centrais que caracterizam o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo para o exercício da docência e da gestão educacional em instituições escolares e não escolares;
- Estudar o contexto educacional e da prática pedagógica, planejando intervenções adequadas e fundamentadas para os diferentes espaços escolares e não-escolares, seja, as salas de aula, os laboratórios, as bibliotecas escolares e públicas, as salas de leitura, os espaços de recreação e parques, orfanatos, brinquedotecas, museus, secretarias;
- Analisar os processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes, currículos e fundamentos educacionais da educação básica;
- Planejar e executar atividades nos espaços formativos da educação básica, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as

oportunidades de construção de conhecimento em direção à autonomia do acadêmico em formação;

- Planejar ações que valorizem o trabalho coletivo e organizativo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica para o ensino, a pesquisa e a gestão dos/nos processos de ensino-aprendizagem;

4.3. JUSTIFICATIVA

O Departamento de Pedagogia vivenciou entre 2015 e 2017 o Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia – Docência e Gestão Escolar da Unicentro, envolveu professores e acadêmicos num debate coletivo sobre o atual Projeto Político Pedagógico do *Campus* de Guarapuava e das extensões de Pitanga, Laranjeiras do Sul e Chopinzinho (2008). Esse movimento avaliou o curso em vigor e sua implementação prática e, desde então, formulou as mudanças e transformações necessárias e possíveis. Esse movimento pretendeu, também, estabelecer um processo de pesquisa e produção de dados sobre a formação do pedagogo na Unicentro, trabalho que gerou a produção coletiva do livro comemorando os quarenta anos do curso.

O texto base para discussão e reestruturação foi o projeto atual e, analisou o **marco histórico e situacional, o marco legal, o marco conceitual epistemológico e o marco operacional** do curso. Para qualificar e fundamentar a discussão e proposição da reestruturação em cada elemento, o documento trazia ainda, a posição do Fórum Paranaense de Pedagogia sobre o Curso de Pedagogia; e as DCNs de Pedagogia (2006) e; as Diretrizes Curriculares para formação de professores (2015), documento que aponta um conjunto de elementos que procuramos considerar na formulação do novo projeto, entre eles: as 400 horas de atividades práticas; a constituição e disciplinas mais concentradas superando, ainda que, parcialmente a fragmentação; constituímos as três grandes áreas de formação do pedagogo; desenvolvemos a articulação mais prática da vinculação ensino, pesquisa e extensão; a possibilidade de articular os estágios com a extensão desde os laboratórios vinculados ao curso.

4.4 MARCO CONCEITUAL

Educação como formação humana nas dimensões Ética, Estética, Política e Cultural: o pressuposto básico dos princípios norteadores do Curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava

O Curso de Pedagogia tem como centralidade a formação humana. Enquanto fenômeno humano a educação é trabalho, na medida em que os homens não se adaptam à natureza, pois sua natureza não é apenas biológica. A partir dessa primeira natureza, constroi-se uma segunda natureza, que se constitui a partir da educação e da cultura, as quais possibilitam que as ações humanas sejam transformadoras e criativas. A cultura difundida na escola possui uma especificidade, que se fundamenta no conhecimento sistematizado e científico. Esse conhecimento é uma produção social e histórica e enquanto tal se constitui como um direito de todos e como condição de uma sociedade democrática. Ora, se a educação pretende lutar contra a sociedade capitalista, que promove a apropriação privada dos bens materiais e culturais, ela pode iniciar essa luta no âmbito de sua especificidade, ou seja, do trabalho pedagógico, promovendo a socialização do conhecimento. Além disso, a educação compreendida como trabalho deve prezar pela sua propriedade criativa. A criatividade, segundo Vigotski (2009) não se refere a um processo apriorístico, interno, excepcional e extraordinário, que contempla a natureza de alguns privilegiados. Ela se subordina à experiência, à capacidade combinatória e ao exercício. Nesses termos, a criatividade depende “[...] do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Essa concepção de criatividade pressupõe um processo formativo que busca referências sólidas.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 20-21).

A passagem de Adorno converge com a ideia de Saviani (1991), para quem o clássico deve se constituir como base para a escolha do que é primordial de ser ensinado na escola. Para Adorno (2010, p. 18), a formação cultural tradicional (conceito que equivale ao clássico), conceito que serve de antítese à semiformação socializada – o que não significa a volta ao passado ou ausência de crítica a ele. Para esse autor:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 20-21).

Adorno e Saviani tem em comum a crença de que a cultura pode estar a serviço da liberdade e da autonomia. Essa ideia também é compartilhada por Snyders.

a cultura dispensada pela escola está relacionada com a verdade e aluta por um mundo mais verdadeiro; sabedoria, métodos de pensamento: a cultura é um dos factores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes – com a condição de que a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou a insignificância do que for proposto (SNYDERS, s/d, p. 103).

Para Snyders a escola é um campo de luta e deve fortalecer essa tarefa por meio das decisões coletivas – o que pressupõe o vínculo entre a formação escolar e a autonomia, a capacidade de os indivíduos se autodeterminar e tomar as decisões, conforme lhes convenham. Nesse sentido a formação cumpre seu papel emancipatório, uma vez que está a serviço da conscientização ao invés da constituição de pessoas bem ajustadas. Ela pressupõe, em termos da formação do pedagogo, a valorização de uma organização do trabalho escolar pautada na democracia, que não dissocie a docência da gestão, entendida como um processo que envolve o coletivo escolar.

A formação, conforme Adorno (2010, p. 11) se realiza mediante a tensão entre a realidade e o pensamento, entre transcendência e adaptação. Sendo assim, a proposta do curso de Pedagogia se orienta pela interrogação constante dos processos formativos, da forma como eles são pensados e realizados.

Na perspectiva adorniana, a formação toma como referência a experiência estética. A estética é compreendida como uma forma de experienciar e de conhecer o mundo através dos sentidos e de outras linguagens, para além da lógica conceitual.

Para Adorno, a estética é a possibilidade de salvaguardar a experiência formativa, entendida enquanto aquela que resiste às identificações promovidas pela sociedade organizada pela indústria cultural, capaz de promover a dissonância, o deslocamento e o estranhamento. Furtado (2013, p. 94) destaca que a experiência estética caracteriza-se por sua riqueza, pois não se limita a descobrir as causas, as leis e os princípios científicos, ela envolve os sentidos, as percepções, a emoção, o raciocínio, as sensações, as dúvidas e o estranhamento.

O entendimento de que a estética se relaciona com o pensamento sensível pressupõe seu vínculo com a arte, cujas características possibilitam um conhecimento que capta o objeto de uma forma não restrita ao conceitual e ao discursivo ou, ainda, conforme afirma Duarte Junior (1981, p. 14), de uma forma mais “global e abrangente” que não a do “pensamento rotineiro”, pois “[...] através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria”.

Esses fundamentos permitem dizer que a dimensão estética da formação do pedagogo pressupõe pensar a educação a partir da arte – o que não se restringe à inserção da arte (disciplina) na educação, mas em não reduzir a educação à dimensão instrumental, técnica, conceitual e lógica, pensando-a sob o âmbito de outras linguagens, nas quais o conhecimento não se divorcia do sentimento.

A experiência estética vincula-se à experiência ética na medida em que, segundo Gagnebin (2001), ela abre espaço para o deslocamento, ou seja, para a possibilidade de o indivíduo sair de um ponto fixo em relação às suas ideias, percepções e valores e se abrir para o exercício do estranhamento, ou seja, para a busca à não identificação; cuja atitude permite o acolhimento do outro ao invés da tentativa de enquadrá-lo em certos padrões e normas que ignoram a diversidade e compreendem os indivíduos como seres genéricos.

A compreensão do processo educativo a partir de sua multidimensionalidade (social, política, cultural, ética e estética) orientou o traçado dos princípios norteadores do curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava.

Esse processo foi construído coletivamente, tendo em vista a abrangência dos princípios norteadores, que exige a intervenção de diversas concepções teóricas, referentes aos diferentes campos de conhecimento sobre a educação. Sendo assim, o Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz, elegeu como princípios do curso: 1. conhecimento como construção sócio-histórico-cultural; 2. relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos indissociáveis ao longo do curso; 3. a pesquisa como princípio científico e educativo; 4. a gestão democrática e a docência como princípios indissociáveis; 5. Interculturalismo e inclusão como fundamentos das diferenças presentes na sociedade ; 6. A educação pública como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social; 7. A formação como meio de fortalecimento da cidadania; 8. A Extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da Universidade com a sociedade; 9. A formação continuada como ferramenta de aperfeiçoamento ressignificação profissional; 10. Sociedade como relação mediada e mediadora.

1. Conhecimento como construção sócio-histórico-cultural

A educação, como processo humano, diz respeito às variadas formas pelas quais os homens, socialmente, se organizaram para transmitir para as novas gerações os conhecimentos, cultura, técnicas, tecnologias, saberes, práticas, formas de vida, de convivência etc. Este processo que vem acompanhando os homens desde a sua constituição como ser social, tem na escola e outros espaços formais de educação, seu modo específico de educar as massas na modernidade, como advento do capitalismo como sistema sócio-econômico.

Como forma específica de educação, esta tem características próprias, mas não deixa de carregar consigo o papel primordial de educar, acima exposto. No entanto, seu papel específico, também forjado na modernidade, é o de transmitir especificamente os conhecimentos científicos produzidos socialmente.

Significa dizer que se considera a ciência como produto social e histórico, e que este deve ser socializado para todos, de modo que sirvam de ferramentas para a vida social da população, especialmente com o compromisso com a população mais carente da sociedade, que frequenta as escolas públicas e outros espaços formais públicos de educação.

Esta concepção combate a ideia de que a ciência é algo para poucos iluminados, e que somente estes podem produzi-la. Cabe à educação escolar deixar claro que cada aluno é ator

social na produção e consumo da ciência e de seus produtos, e que a marginalização que ocorre com relação a estes produtos não é nada mais que fruto da divisão social promovida pelo sistema capitalista.

A proposta de trabalhar no curso de Pedagogia com a concepção de que o conhecimento é fruto histórico-social (e logo cultural), carrega consigo uma motivação política, que é a democratização da sociedade, dado que o mecanismo ideológico de perpetuação das desigualdades passa justamente pela concepção elitista de conhecimento.

2. Relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos indissociáveis em todos os componentes curriculares

Este princípio é essencial para que o egresso do curso possa se inserir responsabilmente na sociedade e como profissional da educação. O curso que tem duração de quatro anos pode e deve a todo momento, desde o primeiro dia, inserir os acadêmicos na realidade social, em que a educação está inserida.

O pedagogo enquanto profissional da educação, para melhor atuar, deve saber compreender o fenômeno educativo como determinado e determinante da sociedade, o que exige um frequente trabalho entre as teorias que se estuda e a realidade concreta, onde se dá efetivamente a educação formal.

Não significa dizer com isso que o acadêmico deva se adaptar à realidade e que as teorias estudadas devem apenas dar conta do que acontece como se vê frequentemente nas concepções pedagógicas praticistas (a reflexão sobre a prática resolve a prática).

Cabe ao curso de Pedagogia direcionar os acadêmicos para a possibilidade de refletir sobre as determinações sociais mais amplas da educação, o que exige de cada um a apropriação de teorias (no plural) que consigam explicar este real para além das aparências fenomênicas. Somente através desta apropriação densa de conhecimentos a atuação prática poderá ser efetivada de acordo com as necessidades sociais, que urgem a cada dia.

Tal prática a ser encarada após o término do curso, ou seja, a realidade educacional brasileira deve ser conhecida ainda no correr do curso, através não somente dos estágios pedagógicos obrigatórios, mas em todas as disciplinas, que devem proporcionar momentos de inserção prática dos acadêmicos na realidade.

Combate-se aqui, como já foi dito, a concepção predominante de que a prática resolve a prática através da reflexão sobre a prática, pois se entende que esta concepção esvazia o curso de Pedagogia da teoria, deixando-o a mercê das marés e modismos educacionais.

Pretende-se, isso sim, reforçar a necessária vinculação entre a teoria e a prática social, numa visão de retroalimentação, ou seja, a teoria como ferramenta para a melhoria da prática educativa na sociedade atual. E a prática educativa como eixo para as concepções teóricas trabalhadas no curso de Pedagogia.

Entende-se, aqui, que os modismos pseudo-teóricos têm invadido a área da Pedagogia, e que muitas teorias, ao invés de se comprometer com a concepção sócio-histórica e cultural da produção de conhecimentos, faz deste o resultado de ações individuais, de âmbito psicológico ou, no máximo, interpessoal. Estas pseudo-teorias, ou melhor, ideologias da educação, não são caminhos a serem seguidos no curso de Pedagogia, pois que ferem o seu primeiro fundamento aqui exposto. O compromisso do curso, especialmente dos professores, também se coaduna com a posição teórica assumida na aula, com os acadêmicos, que deve respeitar os fundamentos aqui expostos.

A interdisciplinaridade no âmbito da educação emerge da necessidade de romper com a fragmentação do conhecimento ensinado nas disciplinas. De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é entendida como uma crítica à epistemologia da especialização sem limites das disciplinas científicas que, a partir do século XIX leva à fragmentação do conhecimento. Para proceder nessa discussão, é importante compreendermos que as disciplinas constituem o

núcleo central do currículo na atualidade e foi circunscrita num contexto que demandava maior controle social. Moreira e Tadeu (2011 apud KNOPF e LEITE 2014), o currículo escolar é legado da Revolução Industrial que seguiu o modelo fordista de divisão do trabalho nas fábricas. O esgotamento desse sistema de produção acumulação de capital, substituído pelo sistema de produção flexível de riqueza indica a necessidade de renovação das práticas educativas.

Assim, podemos dizer que a interdisciplinaridade vem ao encontro de uma demanda social,

a interdisciplinaridade, contraditoriamente, tanto pode afirmar os elementos constitutivos da educação numa perspectiva do mercado, por meio das demandas da formação de um profissional criativo e com capacidade de resolver problemas no seu posto de trabalho, quanto pode articular-se a uma perspectiva crítica de educação e contribuir para desvelar as contradições sociais do capital (KNOPF; LEITE 2014, p. 10).

Vale ressaltar, que o princípio da interdisciplinaridade é um só, trata-se da exigência de uma nova posição diante do conhecimento . O ensino interdisciplinar, não pretende eliminar as disciplinas, mas criar condições para que o ensino estabeleça relações entre diferentes disciplinas e com a própria vida dos estudantes. Conforme Ferreira (1993), a “[...] ideia de interdisciplinaridade foi elaborada visando restabelecer o diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos”. A interdisciplinaridade, nesta lógica, é assumida como princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e criatividade.

Fazenda (2011) registra que,

Interdisciplinaridade não é ciência nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico. Surge como crítica a uma educação por “migalhas”, como meio de romper o enclausuramento da Universidade e incorporá-la à vida.

Nesse sentido reconhecemos que a interdisciplinaridade objetiva, pela adoção de novos procedimentos metodológicos, integrar os conhecimentos isolados em diferentes disciplinas, e considerar, sobretudo, o conhecimento tácito dos estudantes, que tanto foi negado diante da supremacia dos saberes científicos. Uma Pedagogia interdisciplinar pressupõe a unificação dos saberes por meio da integração das disciplinas, dos conceitos e procedimentos visando a superação da dicotomia teoria e prática presentes no processo educativo.

Japiassu (1976) nos provoca a pensar e agir sobre o modelo de educação que desenvolvemos, considerando que, a metodologia interdisciplinar torna hoje caduca as estruturas universitárias que se estabeleceram sobre uma diferenciação científica que não se fez acompanhar por uma diferenciação orgânica no interior das Faculdades ou departamentos. Organogramas anacrônicos separaram as disciplinas da vida real, distanciaram-se umas das outras e as justapuseram como “entidades” autônomas. A nova tendência se baseia na criação de métodos de ensino fazendo sempre mais uso da pesquisa, que tem por objetivo primordial, não tanto a bagagem intelectual de que precisam munir-se os homens de ação, quanto uma nova informação, um melhor discernimento dos problemas e das opções, um conjunto mais amplo de perspectivas a serem oferecidas aos responsáveis pelas instituições de ensino e pelos organismos de pesquisa (1976, p. 214-215).

Nessa perspectiva, consideramos urgente superar as práticas baseadas na transmissão dos conhecimentos científicos pautada no modelo de hierarquia linear e fragmentada, a interdisciplinaridade aponta para uma nova prática pedagógica capaz de promover uma ressignificação dos saberes para melhor compreensão do mundo.

Contudo, ao passo em que avançamos para uma metodologia de trabalho interdisciplinar que supere a fragmentação estabelecida na forma de ensino atual e articule as diferentes dimensões da formação humana, ressaltamos que ela exige discernimento dos conteúdos estruturantes e fundamentais de cada disciplina e sua organização sequencial no processo de transmissão e maturação do conhecimento.

Acreditamos que o ensino articulado a realidade atual não deve ser um exercício meramente teórico (esforço apenas de articulação de conteúdos) e sim, um trabalho que retome os conteúdos articulados a totalidade

Nesta discussão, Freitas (1995) aponta importantes contribuições quando destaca o conceito de totalidade como fundamental para que a interdisciplinaridade não caia no terreno movediço entre a articulação das ciências e as perspectivas atuais do mercado de trabalho. Nesta direção o estudo das ciências devem contribuir para a compreensão da organização, da interação dinâmica e estrutural da realidade. As reflexões sobre a sociedade e as relações sociais que a constituem nos diferentes períodos históricos devem estar ancorados numa análise dialética entre as partes e o todo.

Este processo exige mudanças na organização da gestão dos processos educativos: na organização do planejamento; avaliação e espaços e tempos de aprendizados na universidade. Planejamentos por disciplinas afins ou área do conhecimento, ou eixos estruturantes.

- Ciências Humanas e Sociais (Sociologia da Educação, História da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação).
- Metodologias (Metodologia do Ensino de Matemática, de História, de Ciências...).
- Atividades Integradoras ou Seminário Integrador: o que seria?
- Temas optativos: aqui podemos propor temas voltados a educação artística, qualificação da escrita, dentre outros.

3. A pesquisa como princípio científico e educativo

Como disse Bachelard (O racionalismo aplicado), o professor que não estuda não é professor. Tendo estas palavras como norte, o curso de pedagogia deve pautar-se pela pesquisa em todos os seus âmbitos. A pesquisa é uma ferramenta para a melhor compreensão dos conhecimentos e dos mecanismos educacionais e, logo, é imprescindível a todos os profissionais da educação.

Ensinar os acadêmicos a pesquisarem, e não somente isso, mas incorporarem a pesquisa como *habitus* na sua carreira, é fator relevante para a atuação profissional de qualidade. A pesquisa, além do mais, é fator de unidade entre a teoria e a prática, outro fundamento do curso de pedagogia. Sem a pesquisa não se faz esta unidade, afinal de contas a realidade não se dá aos olhos, mas a sua estrutura somente é alcançada pela abstração teórica, o que exige estudo, pesquisa. Não basta a experiência prática, mas sim que a esta experiência junte-se o conhecimento sistemático sobre a realidade, para que se possa de fato alcançar a um conhecimento mais denso sobre o real.

Os professores têm papel importante nesta construção, pois devem se colocar para os alunos como pesquisadores e, até mesmo, como orientadores. O exemplo advindo dos professores pode inspirar os acadêmicos nesta empreitada de se formarem como pedagogos e pesquisadores.

É preciso afirmar que a ênfase na pesquisa como elo entre teoria e prática tende a romper com o círculo vicioso que a ideologia dominante nos impõe de que a prática não precisa ser teorizada, e que basta a experiência para a resolução dos problemas. Este discurso é muito disseminado por aqueles profissionais que já detêm muitos anos de atividade educacional, e deve ser desconstruído no curso, pois experiência sem teoria não leva a nada, ou melhor, leva ao desânimo generalizado que vemos entre os profissionais da educação.

4. Gestão democrática e docência como princípios indissociáveis

Um dos campos de atuação do pedagogo é a gestão educacional. Nesta atividade chave para o desenvolvimento das atividades no âmbito da organização, o pedagogo pode reproduzir papéis que levem esta organização a ser democrática ou anti-democrática.

Defende-se como princípio do curso de pedagogia, a gestão democrática, por entender que este tipo de gestão possibilita melhor eficiência e qualidade na educação pública, e porque a gestão democrática garante a participação dos agentes coletivos nas decisões, o que é importante para uma tomada de decisão mais qualificada e com legitimidade.

Ser democrático na gestão significa saber trabalhar em grupo, delegar tarefas, saber cobrar respostas, relacionar-se adequadamente com as pessoas, fazer uso responsável da posição ocupada, dialogar, liderar, incentivar a participação, defender a qualidade e a garantia do serviço público, no caso da educação pública de qualidade. Ser democrático é conquistar autoridade pela competência teórico-prática, e não por se impor autoritariamente, pelo medo.

O pedagogo, para ser um bom gestor, deve conhecer teoricamente os fundamentos da ciência da administração escolar; deve conhecer o sistema público em geral e da educação em particular; deve saber os mecanismos democráticos de participação e aplicá-los cotidianamente; deve desenvolver atitudes e habilidades de relacionamento interpessoal; deve ser articulado, para mediar situações-problema de todos os tipos; deve articular-se na comunidade para conseguir trazer para a escola benefícios que possam ser importantes para a formação dos alunos entre outros.

Apesar de a formação para a gestão democrática não poder ser realizada em sua totalidade pela formação acadêmica, pois exige perfis específicos, que se relacionam a capacidades pessoais o curso de pedagogia deve fortalecer no acadêmico, a necessidade de que a gestão democrática seja parte da sua atuação, pois somente através dela pode-se garantir a qualidade que se espera da educação pública.

Mais uma vez o conhecimento teórico da gestão deve ser aliado ao conhecimento de práticas de gestão democrática e não-democráticas que guiem a formação do futuro gestor.

5. Interculturalismo e inclusão como fundamentos para a compreensão das diferenças presentes na sociedade

A formação profissional do educador deve abranger o reconhecimento de que, na sociedade, vivem e convivem indivíduos e grupos tidos como “diferentes” e que por esta condição socialmente imposta, estes grupos tendem a serem prejudicados na sua inserção como sujeitos sociais.

A educação formal deve combater esta situação, pois que todos, sem exceção, constituem-se em seres humanos e, por isso, têm direito a usufruírem de todos os bens produzidos pela sociedade, em iguais condições.

Reconhecer as diferenças significa educar para a diversidade, para que os homens possam conviver sem que os obstáculos para a sociabilidade encontrem-se na sua cor de pele, etnia, na sua deficiência (física e/ou intelectual), na sua condição sexual, gênero, idade etc.

O pedagogo, na sua prática profissional e como cidadão, sempre enfrentará situações em que deve conviver com esta diversidade de pessoas, e a sua postura, especialmente como responsável por processos educativos, pode conformar o futuro individual destas pessoas, no sentido de inseri-las ou excluí-las no processo educativo. Daí a importância de que a formação intelectual adquirida no curso de Pedagogia seja, *pari passu*, uma formação humanista.

Defende-se, também, que as pessoas com deficiências possam ter acesso à educação formal como instrumento de sua inserção na sociedade, e para isso propõe-se a formação de pedagogos conscientes da necessidade de se implementar uma educação inclusiva que atenda a todos indistintamente.

Ressalte-se, no entanto, que a discussão sobre as diferenças não tem se preocupado em apontar os fatores ideológicos imbricados nessa temática. A ideologia do respeito e reconhecimento às diferenças, na verdade, esconde um fato primordial, e que é de maior alcance

do que estas diferenças, ou seja, que vivemos não numa sociedade de diferentes, mas de desiguais. Neste sentido, não podemos fugir do fato de que a diferença primordial na sociedade capitalista não está na condição de cor, etnia, gênero, deficiência etc., mas sim que esta se encontra na condição de classe social. Por mais que divulguem, as ideologias multiculturais não podem esconder o fato de que atualmente o capitalismo está em crise generalizada e que a miséria social é gritante. A acumulação da riqueza mundial na mão de poucos capitalistas não pode ser desprezada como fator de revolta social, que tenta ser combatido a todo o momento pelas ideologias da diferença.

Portanto, defende-se que o respeito à diferença não esconda, no curso de Pedagogia, a denúncia do abuso ideológico que vem sendo realizado na sociedade para esconder o conflito de classes, que ainda é fundante e essencial para o entendimento inclusive do preconceito e da exclusão dos diferentes. Afinal a exclusão só tem sentido numa sociedade altamente competitiva, em que aqueles que não estão qualificados para esta competição são colocados de lado, como é o caso das pessoas deficientes, idosos, índios e negros (estes últimos por constituírem os segmentos mais pobres da sociedade). Por outro lado, a sociedade capitalista, baseada que foi e é, no modelo patriarcal, gera formas de exclusão àqueles que estão fora deste padrão, como os homossexuais.

Enfim, todas as formas de discriminação residem na forma material em que se constitui a sociedade capitalista e sua divisão primordial em classes sociais. Portanto, o respeito e o reconhecimento às diferenças não pode deixar de levar em conta este fato.

Diferente de outras sociedades na sociedade humana a sobrevivência não é garantida de forma espontânea e natural. Ela se dá em consequência da intervenção do homem sobre a natureza, ou seja, através do trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo, dado que sua ação conforme as conveniências e necessidades de sua própria existência foi o que Marx destacou como sendo o primeiro ato propriamente humano (KLEIN e SILVA, 2012).

Esse processo de intervenção na natureza passou por vários processos de desenvolvimento e transformações ao longo da história das sociedades humanas. No atual modelo produtivo, ela pressupõe árduas lutas no sentido de garantir necessidades físicas e biológicas. A (re)produção da existência humana está distante de ser fruto de relações sociais harmoniosas, pacíficas, fraternas, conscienciosas e de igualdade de condições para todos os membros da sociedade.

A atual sociedade da forma como está organizada tem reiterado a incapacidade de efetivar a igualdade, já que obriga os homens a entrar em conflito diariamente e sem tréguas pela sobrevivência. Liberdade, igualdade e justiça, se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado — consumidor e do trabalho. Portanto, se o indivíduo não tem capacidade de produzir, ou essa é reduzida, a ele não será dado nada, ou lhe será reservado aquilo que suas poucas forças de trabalho conseguirem produzir, a não ser que pertença à classe burguesa e tenha outros indivíduos produzindo por ele (CARVALHO e MARTINS, 2012).

Em decorrência desse processo, a educação, quer seja ou não a educação escolar, foi ganhando importância e conquistando espaços, resultando em formas de comportamentos, aprendizagens e apropriação do que historicamente a humanidade produziu, podendo, no entanto, contribuir com a manutenção ou superação do *status quo*.

Nesse raciocínio, evidenciamos que a escola é mais um meio de se educar os indivíduos para viverem e (re)produzirem na sociedade, no entanto, qualquer que seja a modalidade, não podemos pensar a educação abstratamente, pelo fato de ela ser produto das relações sociais, as quais são marcadas pela base material em que a educação se constitui, cuja base está fundada na propriedade privada dos meios de produção, trazendo para o conjunto da vida social determinadas implicações, portanto, não se pode entender a educação senão como um espaço de contradição, de lutas e disputas sociais (ORSO, 2011).

Quanto ao **direito à educação escolar**, foi no século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania e a educação torna-se um pré-requisito

necessário a conquista da liberdade civil e um pré-requisito do exercício de outros direitos. Quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação, objetivando que a educação durante a infância vai moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, analisa Cury (2002), deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Cambi (1999) examina que nos tempos iniciais da contemporaneidade fora marcada pelo crescimento de novos sujeitos da educação, os quais, gradativamente ocuparam o campo da teoria introduzindo radicais mudanças. Estes novos sujeitos de que o pedagogo fala, foram sobretudo três, a criança, a mulher e o deficiente, seguidos em épocas mais próximas de nós, pelas etnias e minorias culturais, fazendo “[...] aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las (p. 386).

Neste contexto, a educação começou a ser vista como fator chave do desenvolvimento social, colocando-se, segundo Cambi (1999), como substituta da política, como caminho para operacionalização da construção do homem moderno, ou seja, indivíduo e cidadão, autônomo e socializado, ao mesmo tempo. Mediante esta conjuntura “[...] afirmou-se e cresceu o “mito da educação” (p. 390), encontrando sua afirmação máxima no pós II Guerra com a necessidade de renovação das sociedades européias e também do “mito americano”, que tem na educação, sobretudo na ideologia da educação, o seu próprio centro, qual seja, a de que “[...] todo indivíduo pode progredir na sociedade democrática, desde que seja um sujeito capaz de empenhar-se, de orientar-se na ascensão social, de valorizar-se na sociedade (p. 391).

Partindo dessa perspectiva, instituições passam a se responsabilizar cada vez mais sobre a vida e a instrução e educação de pessoas, mais precisamente, o que aqui nos interessa, de pessoas deficientes, lembrado que, a educação para estes indivíduos começou a se generalizar no fim do século XIX, com o objetivo de supostamente atender às necessidades especiais, no século subsequente a sociedade capitalista introduziu novos nichos de mercado. Carvalho e Martins (2012, p. 23 e 24) enfatizam que

A inclusão de quem tem qualquer *deficit* ao livre mercado consumidor não elimina a questão da desigualdade, já que o mercado capitalista a pressupõe como elemento necessário à sua constituição. No cerne das questões nada foi alterado.

Entre os próprios capitalistas, a idéia de criação de leis que permitam que as minorias sociais possam participar das relações econômicas e do mercado de trabalho não é tão bem aceita. Entre os liberais mais radicais tal interferência legal é uma afronta à liberdade individual.

A liberdade e igualdade no modelo produtivo do qual estamos inseridos relaciona-se com a mera relação econômica. Friedman (1985) avalia a liberdade de o empregador contratar o indivíduo que melhor lhe satisfazer contanto que não o prejudique economicamente. Ele destaca que:

Comissões que estudam as práticas discriminatórias na contratação de serviços por motivos de raça, cor ou religião foram criadas em numerosos estados com a tarefa de evitar a ‘discriminação’. A existência dessas comissões constitui clara interferência na liberdade individual de estabelecer contratos de trabalho com quem quer que seja (p. 103).

Neste sentido concordamos com a análise de Carvalho e Martins (2012, p. 24 e 25), qual seja, a de que

qualquer tentativa de inclusão no sistema capitalista, seja por meio de uma educação inclusiva, seja por meio de leis que obriguem a inclusão ao mercado de trabalho, está fadada ao fracasso. Isso porque a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e, sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade.

No entanto, se faz necessário e é preciso entender que não se pode falar de proposta de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que a provoca, uma vez que, é cada vez mais comum a não reflexão sobre as causas da produção e formas de ser dos homens ao longo do tempo, daí resultando uma visão de viés naturalizante e conservadora, relativa à condição humana (NAGEL, 1992).

Diante do exposto, vários são os desafios no sentido de superar as mais variadas formas de exclusão, no caso aqui, aquelas provocadas em consequência de deficiências. A modalidade educação especial esta contemplada na legislação vigente, embora seja preciso revisá-la e colocá-la em prática, porém, no tocante à formação de professores para atuar nesta modalidade a questão permanece em aberto, nesse caso no Curso de pedagogia o que está em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, as quais enfatizam para a necessidade de refletir sobre a diversidade e desenvolvimento de atividades complementares envolvendo opcionalmente, entre outras modalidades, a educação de pessoas que se encontram excluídas da escola e da sociedade.

6. A educação pública como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social;

A formação do pedagogo numa Universidade pública não pode ter outro objetivo que não a formação de quadros para o trabalho nas instâncias públicas de educação formal. Portanto, o horizonte do curso deve ser voltado para a formação do pedagogo da escola pública, nos seus diversos níveis e modalidades, e também nas diversas possibilidades de ocupação dentro deste amplo sistema.

Mas o público não deve permear a formação apenas do ponto de vista da formação de quadros. O pedagogo deve defender a escola pública e os espaços públicos formais de educação contra o movimento generalizado de privatização e de precarização da qualidade.

Esta defesa passa pelo conhecimento e reconhecimento de que o público tem sido alvo preferencial das políticas neoliberais que, entre outros objetivos, tendem a sucatear as instâncias públicas do aparato social, e, especialmente, a educação. Daí que na formação do pedagogo não podem faltar elementos para que possa refletir sobre este processo social, o que pode e deve ser feito em todas as disciplinas do curso, incansavelmente. Não há conteúdos nem disciplinas que estejam fora deste parâmetro de realidade.

Outro argumento em favor do público é a qualidade. Não basta que se defenda no discurso o público contra a onda neoliberal e, na prática cotidiana, reproduzir elementos que comprometem este projeto. A defesa da qualidade do serviço público deve ser elemento fundamental para a elevação da consciência e da qualidade de vida da população, para a qual estes serviços são os únicos a atender suas necessidades.

Para a garantia da qualidade da educação, o curso de Pedagogia deve trabalhar incessantemente na formação adequada dos seus acadêmicos. Afinal, o curso deve ser base para a prática profissional do pedagogo, um dos responsáveis pela qualidade da educação brasileira em todos os níveis.

É preciso, então, prestar atenção à prática pedagógica dos futuros pedagogos. Esta ênfase no curso é dada especialmente pelas disciplinas metodológicas, mas, ao mesmo tempo, é obrigação de todas as disciplinas garantir, através da apropriação dos conteúdos teóricos, que

esta prática possa ter qualidade.

Enfatiza-se, especialmente, a necessidade de bem formar os futuros professores das séries iniciais para a alfabetização; para os professores da educação infantil, para os processos educativos desde a infância, baseados no lúdico e no desenvolvimento da linguagem e relações, valores etc.; para os educadores de adultos, que junto com estes possam constituir práticas relevantes para a vida e inserção na sociedade. Enfatiza-se também que os pedagogos que partem para a gestão educacional, que estes possam reproduzir relações democráticas no âmbito em que atuarem, para que estas relações possam auxiliar no desenvolvimento global de uma educação democrática. Os futuros professores da educação especial devem se apropriar densamente dos conhecimentos e práticas pedagógicas que lhes permita inserir estas pessoas na sociedade, através da educação, o que exige conhecimentos interdisciplinares, desde conhecimentos psicológicos, neurológicos, pedagógicos, sociológicos entre outros.

Voltando-se para o princípio da relação teoria e prática ao longo do curso, é evidente que é preciso preparar os futuros pedagogos para a prática profissional, e, mesmo, instrumentalizá-los para esta prática, ensinando-os a alfabetizar, a educar e cuidar das crianças da educação infantil, a lidar com os adultos, a educar os deficientes, a construir relações democráticas no âmbito da gestão etc.

O entendimento do público como instância privilegiada de ação, portanto, passa pelo igual entendimento de que é preciso formar pedagogos com qualidade.

7. A formação como meio de fortalecimento da cidadania

As possibilidades educativas na sociedade atual nos levam à defesa da cidadania como instância máxima da condição humana. O cidadão define-se pela sua relação com o Estado, no cumprimento dos seus direitos e deveres, na sua relação com outras pessoas, na convivência social e, sobretudo, como sujeito político, participante da sociedade, consciente do mundo que o envolve.

O pedagogo, como profissional da educação, deve ser pensado como um cidadão, e, logo, esta formação deve permear o curso de Pedagogia, em todas as disciplinas. No entanto, também deve guiar este curso a consciência de que o cidadão como o conhecemos, é aquele sujeito histórico construído para se adequar aos limites da sociedade capitalista, sem mais.

No entanto, para uma formação que leve em conta as contradições estruturais da sociedade, como se pretende num curso superior de qualidade, vinculado à educação, é necessário discutir os limites da cidadania como modelo de formação humana. Defende-se que a cidadania seja apenas um degrau para a formação humana, que não faça do sujeito apenas aquele com “direito a ter direitos”, na sua relação com o Estado, mas sim que dirija a formação para a relação do indivíduo com o gênero humano, ou seja, que tenha como limite a humanização pela educação, o que é um passo muito maior que a formação cidadã.

Reconhece-se, neste processo, que há três níveis: o indivíduo, a sociedade e a humanidade. A cidadania para na relação entre indivíduo e sociedade, e não alcança a humanidade, fazendo com que os homens não se reconheçam na produção humana e, logo, não se vejam como parte do processo social maior, no qual estão presentes todas as possibilidades humanas construídas até o presente: possibilidades tecnológicas, de locomoção, de nutrição, de saúde, de cultura, de arte, de lazer etc. O indivíduo, por conta dos mecanismos ideológicos, não se reconhece como parte da humanidade como um todo, mas, no máximo, com sua comunidade, ou, em momentos especiais, com seu país. É devido a este entendimento (ou falta de entendimento em relação à condição humana) que se promovem os xenofobismos e outros movimentos que colocam os homens contra si, especialmente no que se refere às diferenças (vide o caso dos imigrantes africanos na Europa; os latino-americanos nos EUA etc.).

É necessário, portanto, usar a cidadania apenas como uma alavanca para o processo de humanização, que deve direcionar a prática pedagógica dos professores em todas as disciplinas. Isolar o ser humano na cidadania é reduzir as suas possibilidades e, logo, precarizar a sua

formação.

8. A Extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da Universidade com a sociedade

A Extensão Universitária é a dimensão que articula o ensino e a pesquisa com a comunidade/sociedade. No Brasil, seu fortalecimento como política universitária se deu com a partir dos anos 1970, com a queda do Regime Militar.

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p.7).

O Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX vêm, ao longo de sua existência, discutindo uma Política Nacional de Extensão que, na sua última versão, estabelece, dentre vários objetivos, os seguintes:

1. reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; (...) 6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas (FORPROEX, 2012, p.5).

O Curso de Pedagogia vinculará as atividades extensionistas ao processo de formação do aluno (ensino) e à investigação dos problemas educacionais (pesquisa) em função das exigências da realidade percebidas fora da Universidade, no contato direto com a sociedade (extensão), criando condições para que a Universidade estabeleça a relação transformadora com a sociedade.

9. A formação continuada como ferramenta de aperfeiçoamento ressignificação profissional

A formação continuada parece não estar disposta a consertar os erros da formação inicial; entende ser um processo contínuo, que não começa e não termina na graduação e exige novas formas de agir como suporte das ações educativas: “Essa ação reflexiva tem como suporte as diferentes formas de pensar, dizer, narrar e explicitar o vivido” (GOMES, 2009, p. 45).

Nas discussões lançadas no cenário da história da educação brasileira, especificamente na Educação Infantil e na formação de professores, algumas contribuições relevantes remetem à ação formativa, a qual gera mudanças educacionais e de formação, sendo esta uma educação para a vida.

A palavra *formar* tem origem no latim *formare* (dar forma a; constituir; compor. Promover a formatura de; educar. Fazer um curso universitário; educar-se; desenvolver-se), logo formação (ato, efeito ou modo de formar; constituição; organização; desenvolvimento), é uma ação de transformação que configura mudanças, organização e saberes ao ser.

Os desafios da sociedade estão em contínua mudança, trazendo exigências para todo o sistema educacional e conclamando respostas positivas e adequadas, enfatizando a formação no trabalho. “As necessidades sócio-histórico-culturais, interferentes na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, exigem uma permanente resignificação da profissionalização docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 119).

Há relevância diante da preocupação com a formação e prática pedagógica, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua na primeira etapa da educação básica e nos anos iniciais do ensino fundamental, entendendo “a formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais” (GOMES, 2009, p. 55). Pressupomos que a formação continuada subsidia os docentes nas inseguranças e incertezas em sua atuação escolar.

O processo de formação implica a construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. A compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimento específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas (ROMANOWSKI, 2007, p. 132-133).

A expressão de formação continuada é recente e causa dúvidas, pois encontramos diversas formas, dentre elas: reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente, aperfeiçoamento, formação contínua, educação contínua, etc.

A formação continuada, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ter como foco a necessidade de que esses profissionais que atuam com crianças devem se formar melhor para exercer suas funções, já que as políticas públicas apenas apontam para a formação em nível superior. Porém isso está distante do cotidiano da Educação Infantil no Brasil, e a relação entre a criança e o professor percorre entre o cuidar e o educar, processa aspectos diversos que favorecem o desenvolvimento infantil, ampliando seus conhecimentos e experiências.

Entendemos que um processo de formação profissional se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos, além de um currículo que disponha de uma avaliação contínua, de conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos e se baseie em outras atividades de caráter prático. É importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos reflexivos e por meio de pesquisa que, junto aos outros fins da universidade, ensino e extensão, tornam-se instrumentos didáticos no campo pedagógico (SANTOS, 2008, p. 89).

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1998, p.70)

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum,

iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programa, projetos (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Segundo Mizukami (2002) a profissão de educador hoje não deve ser vista e reduzida no pleno domínio dos conteúdos, e sim é cobrado do professor que ele acompanhe e reproduza um conhecimento em construção, analisando a educação nos seus aspectos políticos, valorizando valores éticos e morais, contribuindo no desenvolvimento do ser humano, e que seja capaz de viver com as mudanças e incertezas que a sociedade traz. “O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.” (MIZUKAMI, 2002 p.13).

Dessa forma, percebemos que tanto a formação inicial como a continuada se fazem necessárias para a carreira docente, pois sem a inicial ele não poderá atuar e sem a formação continuada não irá desempenhar um bom trabalho e assim não podendo solucionar os problemas que a sociedade impõe.

10. Sociedade como relação mediada e mediadora

A educação na sociedade capitalista (não devemos fugir desta associação), tem, no sentido defendido até aqui nos fundamentos, um papel contraditório, qual seja, o de reproduzir as desigualdades sociais e a ideologia dominante, mas, ao mesmo tempo, consolidar a contradição expressa na sociedade, ou seja, a possibilidade de formação dos agentes que poderão levar à derrocada do modelo capitalista.

Claro está que sozinha a educação nada pode contra o sistema em geral, mas também, como já disse Paulo Freire, sem ela nada se faz neste sentido da libertação. Ao longo do curso de Pedagogia os acadêmicos e professores, em todas as disciplinas, devem trabalhar neste sentido da contradição inerente à educação.

Trabalhar com a contradição significa olhá-la como processo de humanização e, logo, de justiça social. A concepção de justiça social, na sua radicalidade, não é possível de ser levada a efeito na sociedade capitalista, como se sabe. Logo, esta justiça social, trabalhada na educação, significa voltar os esforços para que a educação formal alcance seu objetivo maior de socializar o conhecimento e, assim, construir consciências capazes de efetuar a crítica da sociedade, apontando as suas contradições e ideologias.

Justiça social significa oferecer à população educação de qualidade, e nesta tarefa podemos contribuir através da formação de nossos acadêmicos, que trabalharão na prática social, formando as novas gerações. Desta formação acadêmica, baseada nos princípios aqui expostos, dependerá também a qualidade da educação formal pública brasileira.

4.5. PERFIL DOS ESTUDANTES E DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DESEJADO

No processo de redefinição da proposta político pedagógica do curso de Pedagogia, da Unicentro (2015), ao compor o marco situacional, foi construído, o perfil sócio-econômico-educacional dos estudantes e dos docentes do curso, envolvendo os *campi* de Guarapuava, Pitanga, Laranjeiras do Sul e Chopinzinho. O questionário foi elaborado em conjunto com as estudantes do 2º. Ano da manhã, do *campus* de Guarapuava. Posteriormente, os estudantes organizaram a tabulação dos dados. Nesses *campi* estão matriculados 673 estudantes, destes, 483 responderam ao questionário, sendo que em Guarapuava temos 283 alunos matriculados, Laranjeiras do Sul, 141, Chopinzinho, 138 e Pitanga 111.

Foram responsáveis pela aplicação os professores do departamento de pedagogia e a tabulação feita pelas alunas do segundo ano de pedagogia/2015, com a supervisão da professora Marlene L. S. Sapelli, nas aulas de didática. A tabulação foi feita por Luana dos Santos Nunes (mestranda do PPGE/Unicentro) e Daiane Lima (acadêmica do curso de Secretariado Executivo/Unicentro).

Dos dados coletados, pudemos chegar a algumas conclusões sobre o perfil dos estudantes. 81,16% dos pesquisados estão matriculados no período noturno e 18,84% no período da manhã. Isso decorre do grande número de pessoas que trabalham. O curso é predominantemente feminino, pois 91,3% dos pesquisados são mulheres. Isso explicita uma tendência histórica do curso. 62,4 são casados e 28,8% têm filhos. Na maioria, os estudantes são jovens, ou seja, 85,95% dos pesquisados têm de 15 a 30 anos de idade. A religião católica é predominante, sendo 76,63% dos pesquisados.

Na questão econômica, percebemos que os estudantes têm renda baixa e necessitam trabalhar para se manter no curso. 52,85% tem renda familiar de menos de R\$ 1000,00 a 2000,00; 33,97 de R\$ 2001,00 a 4000,00. Menos de 2% têm renda familiar acima de R\$ 4000,00.

Dos pesquisados, 85,21% já tem emprego; destes 41,88 são estagiários e 36,16% têm registro em carteira, ou seja, do total 73,84% não tem registro em carteira, o que expressa a precarização dos contratos, a ausência de direitos trabalhistas.

Em relação à referência geográfica de residência, 85,09% residem na cidade. Isso indica que as condições de acesso à Universidade, por parte dos sujeitos que residem no campo não são as mesmas dos sujeitos que residem na cidade; 53,02% utilizam o transporte coletivo (urbano, rural e intermunicipal) para chegar à Universidade; 64,56% gastam menos de 30 minutos para isso.

Talvez em decorrência do tempo de trabalho, as horas dedicadas ao estudo, fora da sala de aula, como complemento, é baixa, ou seja 42,42% afirmam estudar, em média, 1h por dia e 36,48%, em média, 2h por dia. Nesse sentido, também o uso da biblioteca é reduzido, pois 39,24% afirmam utilizá-la apenas 1 vez por mês; 35,65% de 1 a 4 vezes por mês; 13,29% nunca utilizam e 10,34, cinco vezes ou mais por mês (alguns não responderam a questão). Neste sentido precisamos considerar que a estrutura das bibliotecas, especialmente nas extensões, é precária. Mesmo assim, os estudantes têm a opção de solicitar livros de outros *campi*.

Dos pesquisados, 64,27% vêm de cursos de formação geral, enquanto 32,65% vêm de cursos profissionalizantes de ensino médio.

Do total de estudantes pesquisados, 95,14% fez ensino fundamental em escola pública e 95,62 fez ensino médio também em escola pública.

Quebrando o preconceito estabelecido de que quem faz pedagogia, o faz por não conseguir acessar outro curso, 88,36% dos pesquisados afirma estar no curso por opção.

Apenas 10,4% acessaram o curso por meio de cotas.

O acesso à internet em casa é significativo, pois 88,43% afirmam tê-lo e 94,20% afirmam ter computador próprio.

Em 2015, o curso atende a estudantes dos seguintes municípios: Guarapuava, Cantagalo, Quedas do Iguaçu, Virmond, Marquinho, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Pinhão, Goioxim, Turvo, Campina do Simão, Boaventura de São Roque, Reserva do Iguaçu, Cândói, Chopinzinho, Saudade do Iguaçu, São João, Coronel Vivida, Mangueirinha, Pitanga, Cândido de Abreu, Manoel Ribas, Santa Maria d'Oeste, Palmital e Nova Tebas.

Alguns dados chamam atenção em relação ao perfil dos estudantes. É um curso frequentado pela classe trabalhadora, que tem baixa renda familiar, que, em geral, estudou no ensino fundamental e médio em escola pública e que precisa conciliar trabalho e estudo, o que explica, em parte, as poucas horas diárias dedicadas ao estudo complementar. Por outro lado, as poucas horas de estudo associada aos índices, praticamente inexistentes de reprovação, podem

estar indicando o baixo nível de exigência por parte dos docentes do curso, ou seja, com o mínimo esforço, com pouco tempo de estudo complementar, os estudantes dão respostas suficientes para garantir a aprovação.

O pouco uso do acervo da biblioteca pode indicar também que as estratégias para estimular a pesquisa e leitura são insuficientes. Alguns estudantes, informalmente, indicaram que pesquisam em sítios da internet. Isso não justifica o pouco uso, pois, a maioria dos títulos produzidos na área, não estão disponíveis nesses sítios.

Outro aspecto diz respeito à porcentagem pequena de estudantes que residem no campo e acessam o curso. Isso indica a necessidade de se repensar na Universidade, o formato dos cursos, de frequência diária. O regime de alternância seria uma estratégia para possibilitar a esses sujeitos condições de acesso e permanência no curso.

Nesse mesmo processo, foi construído o perfil sócio-econômico-educacional dos docentes do curso. Dos 60 docentes que atuam no departamento, apenas 36 responderam ao questionário. 69% dos docentes pesquisados são do sexo feminino; 48% têm de 21 a 40 anos de idade; 52% são católicos; 60% são casados. Quanto ao vínculo de trabalho: 52% indicaram que tem contrato temporário; 93% tem regime de 40 horas; 38% recebe de 4 a 6 mil reais por mês; e 38% de 6 a 8 mil. 47% tem mestrado; 31% doutorado e 5% pós-doutorado. 26% dos que responderam, aposentam-se até 2025; 19%, além de trabalhar na Unicentro, trabalham em outros locais. Em relação à extensão, 45% dos pesquisados afirmam trabalhar em 1 ou dois projetos. Em relação à pesquisa, 85% têm projeto de pesquisa; 46% afirmam ter PQE e 34% PQC. 41% indica ser integrante de algum laboratório do departamento. 29% atua na UAB. 59% ministra de 1 a 3 disciplinas e 36% mais de 4 disciplinas.

Os dados referentes aos professores indicam que vários elementos do perfil dos estudantes também está presente no dos docentes, é o caso do sexo, da religião.

Há um grupo significativo com pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, 83%. Dois dados que representam um desafio para o curso se referem ao fato de 19% terem outro emprego, portanto, não têm dedicação exclusiva. Também o fato de ter 36% ministrando mais de 4 disciplinas, o que acarreta uma sobrecarga, inclusive, porque, em geral, algumas dessas disciplinas são de domínio integral do professor.

O levantamento dos dados em questão compõe um diagnóstico importante para a tomada de decisões necessárias no processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso, nesse o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, está habilita a atuar como professor da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA), como orientam as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (BRASIL, 2006); para atuar na gestão da educação básica; e em espaços de educação escolar e não-escolares. Essa intenção é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2015).

Este profissional está preparado para desenvolver saberes docentes e de gestão que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não -escolares. O egresso estará habilitado para criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de conhecimentos, saberes e práticas apropriadas ao contexto e sujeitos com quais atuará.

O profissional estará preparado e se qualificará no processo, para assumir uma postura política e ética, estimuladora da difusão e a construção do conhecimento, e de novas relações humanas e profissionais.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia, a partir dos fundamentos tratados projeta um profissional capaz de:

- atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental,

- assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
 - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos acadêmicos nas suas relações individuais e coletivas;
 - trabalhar com o ensino de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes ciclos do desenvolvimento humano;
 - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
 - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
 - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
 - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
 - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
 - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
 - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares;
 - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
 - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes
 - participar ativamente dos debates atuais da classe, posicionando-se de forma organizada em sua base;
 - responsabilizar-se pela sua formação continuada e manter o vínculo com a instituição formadora.

4.6. CAMPOS DE ATUAÇÃO]

Docência e gestão na Educação Infantil;

Docência e gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos)

Docência no Ensino Médio, curso normal, Gestão Escolar na Educação Básica;

Gestão educacional de processos educativos não-escolares.

Este profissional pode atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. O pedagogo pode ainda lecionar na educação infantil e anos iniciais (1ª ao a 4ª) do ensino fundamental e articular o trabalho pedagógico numa dimensão interdisciplinar, habilitado para atuar na administração escolar, na orientação educacional, na supervisão e na coordenação

pedagógica e em instituições não-escolares onde o trabalho pedagógico se faz necessário.

4.7. FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação do ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória precisa apontar rumos futuros, olhando para o que ocorre no processo educativo, ou seja, uma avaliação que realize diagnósticos e, com estes, possa identificar soluções para os desafios candentes, cotidianos e complexos, desta relação entre educadores e educandos.

Não perdemos de vista que cotidianamente a avaliação nas nossas escolas possui um caráter de mensuração, quantitativo e alheio aos processos educativos. Vivemos em um período em que a avaliação em larga escala se faz em detrimento das particularidades concretas em que decorre o ensino e aprendizagem, constituindo-se, portanto, em uma forma alienada de avaliação, que, mesmo assim sendo, tem grande poder de controle sobre o processo educativo. É característica das reformas educativas neoliberais o controle deste processo pelo controle daquilo que se convencionou qualidade, reduzindo-a a parâmetros quantitativos.

A perspectiva é, portanto, na prática do curso de Pedagogia que ora se reforma, superar práticas quantitativas, persecutórias, autoritárias de avaliação, ou seja, superar as práticas que conlevam a uma hierarquia rígida entre professores e acadêmicos, hierarquia estabelecida sob a base do poder de nominar (aprovar ou reprovar).

Pretende-se que a avaliação em nosso curso siga um rumo emancipador, que realize na prática aquilo que os discursos educativos críticos defendem: uma avaliação diagnóstica, uma avaliação que sirva para desenvolver de forma solidária o ambiente de aprendizagem para os futuros profissionais da educação em formação.

A avaliação deve ser um momento de aprendizagem para todos os atores envolvidos no processo educativo, e, caso assim não seja, reforçará as desigualdades e hierarquias na formação, e, logo, não servirá como mediação emancipatória. Ao contrário, ao perpetuar tais prática ao longo do curso poderemos fazer com que os futuros profissionais reproduzam este tipo de avaliação em suas práticas nos ambientes em que forem desempenhar suas atividades.

O projeto avaliativo do curso de Pedagogia deve conduzir a constante avaliação dos contextos em que se desenvolvem as práticas pedagógicas do curso, ou seja, levando-se em conta professores, acadêmicos, estruturas etc.

Um elemento importante que vem se descobrindo com dados é o perfil dos nossos acadêmicos. A maioria destes são trabalhadores e estudam no período noturno, não possuindo ao longo do dia alternativas de qualidade para o estudo em casa, como deveria ser em uma situação de aprendizagem escolar, que pressupõe um período de aprendizagem coletiva em sala de aula ou nas práticas coletivas, e um período de aprendizagem solitária, que exige tempo e concentração individual para leituras e outras práticas do estudo. O desafio de avaliar acadêmicos com tal perfil é ainda maior, pois trata-se de superar o desafio de oferecer um curso de qualidade, que exige esforço individual e coletivo, mas, ao mesmo tempo, enredar com a realidade dos acadêmicos processos que levem em consideração a questão do tempo disponível para os estudos.

Há que se avançar, ainda, em tarefas interdisciplinares e, portanto, em avaliações interdisciplinares, especialmente factíveis e relevantes quando realizadas no mesmo período do curso. Uma avaliação interdisciplinar pode ganhar mais relevância e atenção dos acadêmicos e, ganhando em riqueza, ganha também em tempo de realização, tempo que é, como já foi dito, uma categoria fundamental da análise da realidade dos acadêmicos que temos.

Temos que avançar também em processos de avaliação do curso pelos acadêmicos, ou seja, abrir espaços democráticos de *feedback*, de modo que uma retroalimentação do processo ensino e aprendizagem seja composto. Afinal, não se trata apenas de aprendizagem, mas de processos de “ensinagem” os que devem ser avaliados.

As formas de avaliação mais comuns são as seguintes: prova escrita, que é a principal forma de avaliação tópica, que pretende diagnosticar uma determinada fase do processo de aprendizagem das disciplinas; seminários, que pretendem averiguar a capacidade de aprofundamento em determinados temas, bem como a capacidade de realizar sínteses para apresentação oral, desenvolvendo com isso a habilidade de falar em público e discutir ideias com professores e colegas; práticas, que são as formas designadas em cada disciplina para que os académicos possam sair da sala de aula e, no enfrentamento com alguma situação real, produzir relatos e análises à luz de teorias previamente estudadas, tendo como finalidade estabelecer uma densa relação teoria e prática; produções textuais, como resumos, resenhas, fichamentos, que atestam a habilidade e competência escrita, que é um dos fundamentos que o curso superior deve desenvolver para a formação dos futuros profissionais, bem como a capacidade de análise de obras e textos académicos. Outras formas de avaliação são possíveis, especialmente aquelas que almejem interdisciplinaridade e relações com a prática social.

4.8. MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO E INSTITUCIONAL

A avaliação pressupõe um processo que visa ao aperfeiçoamento e à transformação qualitativa e permanente da Universidade, em função da sua missão, dos seus princípios, valores e objetivos institucionais. O processo de autoavaliação constitui-se em um movimento de valorização e qualificação das políticas públicas. A autoavaliação é, por sua natureza, o processo que propicia segurança institucional na operacionalização das micropolíticas institucionais, tanto no que se refere às ações de planejamento quanto de prestação de contas à sociedade, o que se reflete nas macropolíticas, consolidando a autonomia e a responsabilidade institucional perante a sociedade.

Para tanto, a UNICENTRO conta com o Programa Permanente de Avaliação Institucional – PAI, que desde 2004, regulamentada pela Lei do Sinaes 10/2004-2010, norteia o processo avaliativo interno, e por meio dos resultados obtidos nos exercícios avaliativos, prospecta ações e desenvolve o planejamento estratégico de nossa universidade. Sendo assim, a UNICENTRO desenvolve um trabalho avaliativo legítimo, orientado em suas ações pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, na esfera consultiva e deliberativa, e pela Diretoria de Avaliação Institucional – DIRAI, na esfera executiva.

A metodologia utilizada para os exercícios autoavaliativos da UNICENTRO, consiste, inicialmente, em obedecer o mesmo calendário do Ciclo Avaliativo estabelecido pelo Ministério da Educação, das grandes áreas do conhecimento, sendo:

- ANO I : “Ciclo VERDE” – Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;
- ANO II: “Ciclo AZUL” – Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; Licenciaturas; CST dos eixos tecnológicos Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial;
- ANO III: “Ciclo VERMELHO” – Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Desing.

Portanto, os cursos da UNICENTRO são avaliados trienalmente, igualmente estabelecido pelo calendário aplicado, também, ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

No ano do ciclo ao qual o curso é pertencente, pela metodologia proposta, o Departamento Pedagógico responsável por ele realiza três etapas avaliativas, sendo:

- A Avaliação Perceptiva, por meio de questionários construídos pelo próprio Departamento, que são aplicados aos docentes e académicos. Estes instrumentos visam avaliar as condições gerais da oferta do curso;

- A Avaliação por meio do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, Presencial e EAD – do Sistema Estadual de Avaliação do Ensino Superior – SEAES. Esta etapa consiste em realizar a autoavaliação por meio do, preferencialmente, Núcleo Docente Estruturante – NDE que analisa e pondera as dimensões contidas no instrumento, e aplica conceitos, de 1 a 5, para cada item de cada dimensão.

- a Avaliação de Recursos Humanos, que consiste na ponderação, por meio de cálculo contido no Programa Permanente de Avaliação Institucional, da titulação e do regime de trabalho dos docentes do curso.

Realizadas estas três etapas, é então calculado o Conceito Final do Curso, numa escala de 1 a 5, onde: 1 – Muito Precário; 2 – Precário; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom. Ainda, na fragmentação e interpretação da escala em conceitos, utiliza-se a tabela abaixo:

Nos últimos anos, a UNICENTRO vem consolidando a sua posição de excelência junto à sociedade, corroborada pelos resultados obtidos nas avaliações externas e nas avaliações internas. Isso se comprova uma vez que os conceitos obtidos no IGC – Índice Geral de Cursos, do Ministério da Educação, são muito próximos dos resultados avaliativos internos, ou seja, conceitos satisfatórios para as duas avaliações.

Todavia, para além das avaliações institucionais da Unicentro, o Departamento de Pedagogia/G está propondo uma avaliação de fluxo contínuo, para que não somente a chefia do DEPED/G, o CONDEP-DEPED e o NDE-DEPED tenha dados quantitativos, mas acima de tudo para que possa dar a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia, tanto para aqueles que estão em curso, mas também para os alunos egressos, uma visão sistêmica e pedagógica do caminhar do PPC. É importante ressaltar que o que denominamos avaliação continuada, deve ser vista como um processo para a melhoria das imperfeições, bem como para consolidação daquelas que são exitosas e para isso se faz necessário realizar uma avaliação permanente e anual junto a aos acadêmicos e egressos do curso.

Superando o aspecto quantitativo o DEPED/G, propõe portanto antes de finalizar o ano letivo a realização da avaliação interna do curso e no primeiro semestre do ano seguinte realizar seminário de exposição, proposição e ajustes do PPC, mas que possa também subsidiar as propositivas do NDE.

Nesta referida avaliação interna, a mesma teria como foco os seguintes elementos para avaliação:

- a) Corpo Docente
- b) Estrutura Física
- c) Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão
- d) Participação do acadêmico nas decisões do Condep
- e) Acompanhamento profissional do egresso

Tais questões irão colaborar para o aperfeiçoamento, acompanhamento e atenção contínua das DCN's de Pedagogia e do PPC do curso.

4.9. ESTRATÉGIAS PARA ARTICULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Descrito e fundamentado no item 4.4

4.10. ACOMPANHAMENTO DO EGRESSO

A partir desta nova etapa do curso será imperioso o acompanhamento dos egressos do curso de Pedagogia, com vistas a poder avaliar os resultados do processo inicial de formação em nível superior ofertado no nosso curso.

Sabemos empiricamente que nossos egressos ocupam cargos nos sistemas municipais da região de abrangência da UNICENTRO, e em outras regiões em que vivem. Ocupam também cargos em

instituições de nível superior e no sistema estadual de educação. Ocupam cargos de professores e coordenação pedagógica, bem como direção e gestão da educação.

No entanto, é necessário construir instrumentos de acompanhamento, via formulário online, para que os egressos respondam e que tenhamos arquivado os resultados deste acompanhamento. Este formulário será aplicado todos os anos aos egressos, e os resultados serão utilizados para avaliação própria do curso de Pedagogia, visando futuras revisões do PPC.

O formulário será construído por uma comissão própria de avaliação e acompanhamento dos egressos.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1 MATRIZ CURRICULAR – CURRÍCULO PLENO

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINAS	AULAS/ SEMANA		CARGA HORÁRIA			
			Teór.	Prát.	Teór.	Prát.	Ext.	Total
1ª	DEPED/ G	Didática I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação I	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Jogos e Brincadeiras	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Psicologia da Educação I	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Organização do Trabalho Pedagógico	3	-	82	-	20	102
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação Infantil	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Artes	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Pedagogia: Identidade e práticas	2	-	68	-	-	68
2ª	DEPED/ G	Educação e Tecnologias	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Infantil	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Pesquisa em Educação I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação II	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Fundamentos da Gestão Educacional	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento	3	-	82	-	22	102
	DEPED/ G	Didática II	2	-	68	-	-	68
3ª	DEPED/ G	Psicologia da Educação II	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Pesquisa em Educação II	2	-	68	-	-	68

	DEPED/ G	Políticas e gestão da educação básica	5	-	100	-	70	170
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Matemática	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Ciências	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação III	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Geografia	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Práticas de Ensino de História	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Disciplina Optativa	2	-	-	-	68	68
4 ^a	DELET/ G	Língua Portuguesa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Disciplina Optativa	2	-	-	-	68	68
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não escolar	5	-	100	-	70	170
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação IV	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	-	82	20	-	102

	DEPED/ G	Participação em programas/Projetos de Extensão, Laboratórios do DEPED e/ou Licenciaturas. Matrícula em disciplina PEPE-Projeto de Ensino Pesquisa e Extensão, ofertada como optativas					100	
		C/H Subtotal (horas-aula)	96	-	2806	458	400	3264
		C/H Subtotal (horas)			2338	381	333	2719
OUTROS COMPONENTES CURRICULARES:								
		Atividades Complementares (horas)						200
		Estágio Supervisionado Obrigatório (horas)						300
		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)						100
		C/H Total (horas-aula)						3864
		C/H Total (horas)						3220

**DISCIPLINAS QUE ARTICULAM A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
(PCC – SOMENTE LICENCIATURAS)**

CURSO:

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINA	C/H DA DISCIPLINA	C/H DE PCC
1º	DEPED/G	Prática de Ensino de Artes	102	30
1º	DEPED/G	Prática de Ensino de Jogos e Brincadeiras	68	20
2º	DEPED/G	Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento	102	30
2º	DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Infantil	68	30
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Matemática	85	30
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Ciências	85	30
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Geografia	85	30
3º	DEPED/G	Práticas de Ensino de História	85	30
4º	DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	170	60
1º	DEPED/G	Fundamentos da Educação I	170	50
2º	DEPED/G	Fundamentos da Educação II	102	20
3º	DEPED/G	Fundamentos da Educação III	102	20
4º	DEPED/G	Fundamentos da Educação IV	170	50
3º	DEPED/G	Políticas e gestão da educação básica	170	50
TOTAL DE C/H DE PCC				480 H
TOTAL C/H DE PCC (horas)				400

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: Licenciatura em Pedagogia		
	AULAS/SEMANA	CARGA HORÁRIA

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: Licenciatura em Pedagogia

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINAS	AULAS/ SEMANA		CARGA HORÁRIA		
			Teór.	Prát.	Teór.	Prát.	Ext.
3º/4º	DEPED/G	Pedagogia e Educação Social	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação ambiental na formação de professores	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Manuais didáticos na cultura escolar	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação do campo e a escola do campo	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Biblioteca escolar do trabalho	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação e Literatura Infantil	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Jogos cooperativos nas organizações	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Ética e docência	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Estado, Política e Educação: aproximações a teoria política e educacional de Antonio Gramsci	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão	68	-	68	-	

5.2. MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

COMPONENTES	Carga Horária (horas)
Matriz Curricular*	3220
Atividades Acadêmicas Complementares*	200
Prática como Componente Curricular*	400
Estágio Supervisionado Obrigatório**	300
Trabalho de Conclusão de Curso	100
TOTAL	

* Carga horária mínima para integralização

** Carga horária máxima

5.3. MATRIZ OPERACIONAL

SÉRIE	PERÍODO DE OFERTA	DEPTO.	DISCIPLINAS/TURMAS	CURRÍCULO PLENO		C/H OPERACIONAL
				AULA/ SEMANA	C/H TOTAL	

				Teó.	Prát.		Teó.	Prát.	Total
2º	Anual	DEPED/ G	Educação e Tecnologias (turma A)	2	-	68	68	-	68
		DEPED/ G	Educação e Tecnologias (turma B)						
2º	Anual	DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Infantil (turma A)	2	-	68	68	68	68
		DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Infantil (turma B)						
3º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (turma A)	3	-	102	82	20	102
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (turma B)						
4º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turma A)	3	-	102	82	20	102
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turma B)						
4º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar (turma A)	5	-	170	136	34	170
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar (turma B)						
C/H Total (hora-aula) – Currículo Pleno									
C/H Total (hora-aula) – Matriz Operacional									

5.4. CATEGORIZAÇÃO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO

Disciplinas obrigatórias de formação básica		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Fundamentos da Educação I	170
DEPED/G	Fundamentos da Educação II	102
DEPED/G	Fundamentos da Educação III	102
DEPED/G	Fundamentos da Educação IV	170
DEPED/G	Psicologia da Educação I	102
DEPED/G	Psicologia da Educação II	102
DEPED/G	Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	68
DEPED/G	Língua Portuguesa	68

DEPED/G	Políticas e gestão da educação básica	170
DEPED/G	Educação e Tecnologias	68
DEPED/G	Pesquisa em Educação I	68
DEPED/G	Pesquisa em Educação II	68

Disciplinas obrigatórias profissionalizantes		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Prática de Ensino de Jogos e brincadeiras	68
DEPED/G	Fundamentos da Educação Infantil	102
DEPED/G	Didática I	68
DEPED/G	Organização do Trabalho Pedagógico	102
DEPED/G	Pedagogia: Identidade e práticas	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Artes	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Infantil	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Alfabetização e letramento	102
DEPED/G	Didática II	68
DEPED/G	Fundamentos da Gestão Educacional	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Matemática	85
DEPED/G	Prática de Ensino de Ciências	85
DEPED/G	Disciplina Optativa – 3º ano	68
DEPED/G	Disciplina Optativa – 4º ano	68
DEPED/G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Geografia	85
DEPED/G	Prática de Ensino de História	85
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	170
DEPED/G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não-escolar	170
DEPED/G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102

Disciplinas eletivas/optativas		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Pedagogia e Educação Social	68

DEPED/G	Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede	68
DEPED/G	Educação ambiental na formação de professores	68
DEPED/G	Manuais didáticos na cultura escolar	68
DEPED/G	Educação do campo e a escola do campo	68
DEPED/G	Biblioteca escolar do trabalho	68
DEPED/G	Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	68
DEPED/G	Educação e Literatura Infantil	68
DEPED/G	Jogos cooperativos nas organizações	68
DEPED/G	Ética e docência	68
DEPED/G	Estado, Política e Educação: aproximações a teoria política e educacional de Antonio Gramsci	68
DEPED/G	Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão	68

5.5. EMENTÁRIO/BIBLIOGRAFIA

NOME DA DISCIPLINA: **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Ementa: A organização do trabalho pedagógico na Educação Básica: gestão e docência e as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos em contextos diversos. Organização do espaço e do tempo escolar.

Bibliografia Básica

BRASIL, **Resolução CNE/CP N. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

MEC-CNE-Resolução 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

Bibliografia complementar

FÉLIX, Maria de Fátima Costa **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LINHARES, Clarice Schneider **Gestão educacional e formação do pedagogo em cursos de Pedagogia de IES do Paraná** Tese de Doutorado Disponível em <http://189.36.8.100/mde/2014.asp>.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: **PEDAGOGIA: IDENTIDADE E PRÁTICAS**

Ementa: A construção do conceito de Pedagogia e sua elaboração como campo científico que estuda a educação em seus contextos, modalidades e níveis. Contextualização do PPP do curso de Pedagogia ofertado na Unicentro e suas especificidades dentro dos campi universitários relacionando-se às DCNs. A identidade do Pedagogo e sua postura ética no trabalho pedagógico que articula docência e gestão.

Bibliografia Básica

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007;
FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008;
SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: historia e teoria**. São Paulo: autores associados, 2008.
RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.
MOSER, Alvino. **Formação docente em comunidade de prática**. Revista Intersaberes, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, jul./dez. 2010.
NUNES, Ana Ignez Belem Lima. **Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas**. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., GT 08, Formação de professores, Caxambu. Anais... Caxambu, 2005.
PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.
SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I**

Ementa: Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação antiga, medieval e moderna, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes sociedades.

Bibliografia Básica

ARISTÓTELES. **De Anima**. Trad. Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.
CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
COMÊNIO, Jan Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
FULLAT, O. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
JAERGER, W. W. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1969.
MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1992.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

_____. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: UPU, 1996.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

Bibliografia Complementar

AGUIAR NETO, Porfirio; SERENO, Tânia. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995.

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do. **A construção do conhecimento na Idade Média**. In: SANTOS, Mário Vitor (org.). **Os Pensadores, um curso**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. p. 55.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

PAVIANI, Jayne. **Platão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LE GOFF, J. **O Deus da Idade Média: conversas com Jean-Luc Pouthier**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

DALBOSCO, C.A., CASAGRANDA, E.A., Mühl, E. H. **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II**

Ementa: Estudo histórico, reflexão filosófica e análise em perspectiva sociológica da formação e desenvolvimento do capitalismo e seus impactos na educação moderna e contemporânea ocidental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, 1992.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social. As regras do método sociológico. O suicídio. As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educación Comunista: Artículos y Discursos**. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeras, s/d.

LENIN, V. **As três fontes**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

MANACORDA, M.A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital**. Vol. I. 13. Rio de Janeiro, 1989.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Obras completas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo, 1995.

SHULGIN, V.N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WEBER, M. **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

GENTILI, P.A.A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÖWY, M. **Marxismo e cristianismo na América Latina**. São Paulo, nov. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a02n19.pdf>. Acessado em 13 de Janeiro de 2017.

MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, M.S. **Sociologia da educação: percursos e perspectivas**. Guarapuava: Unicentro, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ática, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Vol. II. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992

NOME DA DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III

Ementa: Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação do Brasil Colônia e Império, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. 2.ed São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores associados, 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES, G. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. São Paulo: humanidades, 1993.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

ANDRADE, A. A. B. de. **A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo, Saraiva, 1978.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 4ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BARBOSA, R. **Parecer sobre a reforma do ensino primário e secundário (1882)**. Rio de Janeiro, 1946.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, T.de. **História Documental do Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, 1975.

DEL PRIORE, M.(org.). **História da criança no Brasil**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4ed. v.1. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

GALLO, S. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

Haidar, M.L.M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LEAL, V.N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

MOTA, C.G. (org.). **Brasil em Perspectiva**. 7ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

NEVES, F.B.N. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PAIVA, J. M. de; BITTAR, M.; ASSUNÇÃO, P. **Educação, história e cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 20ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 17ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1998.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO IV**

Ementa: Estudo histórico, reflexão filosófica e análise em perspectiva sociológica sobre a educação no Brasil República, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CURY, C.R.J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 14ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, J. V. A. de. **Introdução à Sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. v. 3.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES. R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez/Autores Associados: 1985.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. de. **A cultura Brasileira**. 4ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUFFA, E. **Ideologia em Conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.

COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, M.V.; SOUZA, A.V. **Cecília Meireles e o temário da Escola Nova**. São Paulo, 2011.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DALLARI, D.A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1995.

DEL PRIORE, M.(org.). **História da criança no Brasil**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4ed. v.2. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

FERNANDES, F. (org.). **Karl Marx e F. Engels**. 3ed. São Paulo: Ática, 1989.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

GALLO, S. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IANNI, O. **Teorias de estratificação social: leituras de sociologia**. 2ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

MACHADO, L.R.S. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

MONARCHA, C. (Org.) **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em Perspectiva**. 7ed. São Paulo, 1976.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 17ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F.de; VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2ed. Campinas. Autores Associados, 2006.

TEDESCO, J.C. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

TRAGTEMBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2ed. São Paulo: Ática, 1992.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

XAVIER, L.N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ementa: Abordagens das concepções de infância e criança na perspectiva histórica, social e cultural. A história da infância, da criança e da Educação Infantil. A história do atendimento à infância no Brasil. Políticas de atendimento e legislação da educação infantil no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2a. ed.. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1981.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **Lei n.º 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1990.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. **Política de Educação Infantil - Proposta**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1993.

_____. **Lei n.º 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC,

1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Política de Cuidado e Educação da 1ª Infância no Brasil**. MEC/2006

FREITAS, M. C. de (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. de, KUHLMANN JR. M. (org). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GARCIA, R.L.; FILHO, A.L.(orgs). **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2001.

GONDRA, J.G. (org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

KUHLMANN. J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educando a Infância Brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726-1950**. São Paulo: Cortez, 1997.

MONARCA, C. (org). **Educação da Infância Brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONCORVO FILHO. **Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500 – 1922**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Empresa Grafica, 1926.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. **O Século perdido: raízes das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROSEMBERG, F. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche**. Amais, 1997.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.

_____. **Projeto para Educação do Senhor de Sainte-Marie.** Florianópolis, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; e FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, J. P. **A educação infantil.** São Paulo: Pioneira, [s.d.]

LEITE, M. L. M. **A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem.** São Paulo: Cortez, 1997.

PRIORE, M. D (org). **História da Criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1996.

ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.** São Paulo: Cortez, 1997b. p. 137-157.

NOME DA DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

Ementa: Construção histórica da gestão e organização dos seus princípios democráticos na escola por meio da elaboração coletiva do PPP pelas instâncias colegiadas: Conselho escolar, APMF, Grêmio Estudantil. Organização de espaços e processos de participação na gestão democrática dentro e fora da escola: Conselho Tutelar, Secretarias de Educação e outros setores e contextos que apresentem articulação educacional. Gestão das práticas de ensino e dos processos de aprendizagem em seus contextos organizativos: currículo, planejamento, avaliação, gestão de projetos educacionais, avaliações externas para a educação básica e a gestão financeira. Concepção da Pedagogia Social como fundamento teórico-prático às intervenções pedagógicas e gestão socioeducacional em contextos não escolares.

Bibliografia Básica

ANDRADE, Rosamaria Calaes.(org.). **A gestão da escola.** Coleção Escola em Ação. vol. 4. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

CAVALCANTI, Marcos; NEPOMUCENO, Carlos. **O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

COLEÇÃO ESCOLA EM AÇÃO. Questões urgentes na educação. Vol. 1. São Paulo: ARTMED, 2002.

_____. **O currículo ressignificado.** Vol. 2. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2003.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, Maria Cândido. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** São Paulo: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicola; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). Inovação e interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: Edipusrs, 2007.

VALERIEN, Jean. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, UNESCO- Ministério da Educação e Cultura, 1993.

Bibliografia Complementar

ARAÚJO, Ulisses F. Temas transversais, Pedagogia de Projetos e as mudanças na educação. São Paulo: Summus, 2014.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. (orgs.). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: ERICA, 2007.

PADILHA, Regina Celia Habib Wipieski; WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Tendências atuais em Gestão. Guarapuava: E. UNICENTRO, 2009. (Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade).

NOME DA DISCIPLINA: **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ementa: Intervenção do Estado nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas e da legislação educacional no Brasil e no Paraná. Gestão e Financiamento da Educação Básica. Planejamento, acompanhamento e avaliação do sistema educacional brasileiro.

Bibliografia Básica

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2011.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa. Novembro de 2001, n. 114, pp. 07-28. São Paulo: Autores Associados.

CURY, C. R. J. [o que você precisa saber sobre...] Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. SOUZA, A.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. (org.). Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Ed. Appris, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e diferença. In: [o que você precisa saber sobre...] Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

DOURADO Luiz F. (org.) Financiamento da Educação Básica. Campinas-SP: Autores Associados, GoiâniaGO: Editora da UFG, 1999.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24)

FERREIRA, Naura e AGUIAR, Marcia. Gestão da educação. Impasses, perspectivas e

compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E LAICA. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003

Bibliografia Complementar

OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Política Educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012

BASTOS, João (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2002.

SCHNEIDER, G. **Política educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola. Curitiba: Appris, 2012.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

NOME DA DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Ementa: Principais abordagens da Psicologia da Educação e suas contribuições para o processo educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRENNER, C. **Noções básicas de psicanálise. Introdução à psicologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 315 p.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar**. (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224p. Disponível em: <http://www.movimentojovemcar.com/p/psicologia-livros-para-leitura-e.html>)

LA ROSA, J. **Psicologia e educação. O significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FRANKL, V. E. **Logoterapia e Análise Existencial**. Textos de Seis Décadas. Editora Forense Universitária, 2012. 303 p.

GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs). **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas, Alínea.

PERLS, F.S. **Gestalt-terapia explicada**. São Paulo, 1977. 187 p.

SCHULTZ, D.P.; SCHULTZ, S.E.. **História da psicologia moderna**. 10ª ed. São Paulo, 2016.

TODOROV, João Claudio (Org.). **A Psicologia com Estudo de Interações**. Brasília: Instituto Walden4, 2012.

NOME DA DISCIPLINA: **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

Ementa: Teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Fases do desenvolvimento humano e implicações educacionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, D. E. ; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: McGrawHill-Artmed.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. RJ: LTC, 1987.

SHAFFER, D. R.; KIPP, K. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage learning.

VYGOTSKY, L.S; **A formação social da mente**. M. Fontes, São Paulo, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Volume 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2004.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, M. Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: **PESQUISA EM EDUCAÇÃO I**

Ementa: Introdução a metodologia científica. Fundamentos teórico-metodológicos das abordagens de pesquisa educacional.

Bibliografia Básica

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, I. C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Bibliografia Complementar

AQUINO, I. de S. **Como ler artigos científicos da graduação ao doutorado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10520 - Informação e documentação – Citações em documentos. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

_____. NBR 6023 - **Informação e documentação** - referências. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

_____. NBR 11274 - **Informação e documentação** – trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

BICUDO, M. A. V. (org). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NOME DA DISCIPLINA: **PESQUISA EM EDUCAÇÃO II**

Ementa: Elaboração do projeto de pesquisa, aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise de dados.

Bibliografia Básica

ANDRE, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas:

Papirus, 2002.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed., São Paulo: Cortez, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

Bibliografia Complementar

DUARTE, E. C. de V. G.; PEREIRA, E. C. **Direito autoral - perguntas e respostas**. Curitiba: UFPR, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Ática, 1986.

LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UNC, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) **Pesquisa em Educação – alternativas investigativas com objetos complexos**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Ementa: Relação entre educação e tecnologias na prática pedagógica do cotidiano escolar. Processos didáticos e metodológicos com a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação presencial e a distância. Técnicas de produção e publicação de objetos de aprendizagem e recursos de aprendizagem abertos.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.

BELLONI, M. I. **O que é mídia-educação**. Campinas: autores Associados, 2009

MORAES, D. (org.) **sociedade informatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OROFINO, M. I. **Mídias e educação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

Bibliografia Complementar

ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis; Vozes, 2005.

BONILLA, M. H. Inclusão digital e formação de professores. In: **Revista de educação**. Lisboa, v. XI, n. 1, p. 43-49, 2002.comunicação.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Coleção Trans, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

SILVA, A. C. da. **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, S. G. **Educação e comunicação: o ideal da inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Ementa: A Pedagogia do jogo, Brincadeira e brinquedo suas características, significados no contexto educacional. A necessidade do ensino cooperativo como elementos de aprendizagem na metodologia escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BROTTO, F. O.. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos/SP. Projeto Cooperação, 2001.

FREIRE, J. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

HUIZINGA. J. **Homo Ludens.** São Paulo: Ed: Perspectiva. 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BROWN, G.. **Jogos Cooperativos:** teoria e prática. São Leopoldo, RS. Sinodal, 1994.

CARVALHO, F. V.. **Pedagogia da Cooperação:** Trabalhando com Grupos em sala de aula através da Aprendizagem Cooperativa. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista-Engenheiro Coelho, 2003.

JARES, X. R. **Educación e Dereitos Humanos.** Estratexias didácticas e organizativa. Ed. Xerais de Galicia, S.A. Vigo.

KISHIMOTO, T. M.. **O jogo e a educação Infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ORLICK, T.. **Vencendo a competição:** círculo do livro. S.A. 1990.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ementa: Língua, linguagem e interação social. Teoria e prática do ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os gêneros discursivos e as práticas de ensino de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. A literatura infantil e desenvolvimento de práticas pedagógicas com o livro e a biblioteca escolar. Planejamento interdisciplinar e avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.278-289.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1989.

COSTA-HÜBES, T. da C.; BAUNGÄRTNER, C. T. (orgs). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental / anos iniciais.** Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual /** Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATENCIO, M. de L. M.. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental.** Maringá, Eduem, 2010.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SACCONI, L. A.. **Nossa Gramática: teoria e prática.** 26. ed. São Paulo: Atual, 2001.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE

Ementa: Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. Currículo de arte para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria e práticas de ensino da arte visual, musical, teatro e dança. Planejamento interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AMARAL, A. A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil.** São Paulo: Studio Nobel, 2003.

BARBOSA, A. M.. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRITO, T. de A.. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança.** 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, M. H. C. de; FUSARI, M. F. de R.. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M. H. C. de; FUSARI, M. F. de R.. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993. 151p.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Tradução Leandro Konder.- 9. ed.- Rio de Janeiro:

Guanabara, 1987.

IVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Artmed: Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Mirian C. F. D. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Org. Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva S.A., 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 1985.

KOUDELA, I. D.. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARTINS, R. **Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de Educação Musical no Brasil do Século XX.** REVISTA DA ABEM, n. 1, ano 1, 1992, p.6-11.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte.** 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

PEIXOTO, M. I. H.. **Relações arte, artista e grande público: a prática estético educativa numa obra aberta.** Campinas, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000220276>. Acesso em: 09 de nov. de 2016.

RICHTER, I. M.. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx;** tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

NUNES, A. L. R.. **Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica.** Santa Maria: UFMS, 2003.

WEBER, S.. **Políticas de currículo para a disciplina de artes, na rede estadual de ensino do Paraná: do final dos anos de 1980 a 2016.** Dissertação de Mestrado. Universidade estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2016.

HERNÁNDEZ, F.. **Cultura visual, mudança educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino de arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação do Paraná em Curitiba.** Curitiba, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação (2008). **Diretrizes**

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ementa: Fundamentação teórica e metodológica da aquisição da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. As tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua e de linguagem para o processo de ensino e aprendizagem. Análise dos aspectos do desenvolvimento neurológico, psicológico, social e linguístico do educando e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de estruturas cognitivas na aquisição da leitura e da escrita alfabética/ortográfica. Atividades práticas e reflexivas sobre o processo da alfabetização e letramento como postura político-educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JOSEFI, Angela Helena Bona. **Alfabetização:** uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Maringá: UEM, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez,

GROSSI, E. P. **Didática do nível pré-silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática do nível silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática do nível alfabético.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MOLL, J. **Alfabetização Possível:** Reinventando e ensinar e o aprender. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABRAMOWICZ, A.; MOOL, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papyrus, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

CAGLIARI, L.C.. **Alfabetização & lingüística.** São Paulo: Scipione, 1992.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: 2007.

- ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emilia:** a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Os filhos do analfabetismo:** propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- _____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez . 1989.
- FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, _____.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A formação da professora alfabetizadora:**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, J. W.. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOLBERT, C. S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.
- JOSEFI, A. H. B. **Alfabetização:** uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Maringá: UEM, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- LURIA, A.; YODOVICH, Romanovich. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MARCUSCHI. L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, A. G. de (org). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: vozes, 1996.

TEBEROSKI, A.; TOLCHINSKY, Liliana. (orgs). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Ementa: Concepções e construção do conhecimento científico do ensino da matemática. Pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática de ensino da Matemática. Alfabetização Matemática e diferentes propostas curriculares para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e necessidades educativas especiais. Os jogos e o uso de materiais manipuláveis na estimulação cognitiva e no desenvolvimento de conceitos matemáticos. A avaliação da aprendizagem matemática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. 3 vol. Brasília: MEC, 1998.

FIorentini, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil. **ZETETIKÉ**. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MENDES, Iran Abreu; SANTOS FILHO, Antonio dos; PIRES, Maria auxiliadora Lisboa Moreno. **Práticas matemáticas em atividades didáticas para os anos iniciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, 2010.

SMOLE, Katia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto (org). **A Matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2013

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALENCAR, E. S. de; LAUTENSCHLAGER, E.. **Modelagem Matemática nos anos iniciais.** São Paulo: Sucesso, 2014.

ARAGÃO, R. M. R. de. **Rumo à educação do século XXI: para superar os descompassos do ensino nos anos iniciais de escolaridade.** In: BURAK, Dionísio; PACHECO, Edilson Roberto; KLÜBER, Tiago Emanuel. (org). **Educação Matemática: reflexões e ações.** Curitiba: CRV, 2010, p.11-25.

ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos.** 7 ed. Campinas: Papyrus 2011.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

JARANDILHA, D.; SPLENDORE, L.. **Matemática já não é problema!** São Paulo: Cortez, 2010.

KAMII, C.. **A criança e o número.** 39 ed. Tradução Regina A. de Assis. Campinas: Papyrus, 2012.

KLÜBER, Tiago Emanuel. **Modelagem Matemática e etnomatemática no contexto da Educação Matemática: aspectos filosóficos e epistemológicos.** 2007. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

NOGUEIRA, C. M. I. et al. **O ensino de Matemática e Ciências Naturais nos anos iniciais na perspectiva da psicologia genética.** Curitiba: CRV, 2013.

MUNIZ, C. A.. **Brincar e jogar: enlces teóricos e metodológicos do camó da Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático.** Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1986.

PONTE, J. P. da. **Novas tecnologias na aula de Matemática.** *Educação e Matemática*, n. 05, p. 2-7, 1995. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4470/1/95-Ponte%20EM%2034.pdf>.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P.. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil.** São Paulo: Saraiva, 2013.

SCRIPTORI, C. C.. Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores, UNESP.**

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 143-155.

SMOLE, K. C. S.. **A Matemática na Educação Infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P.. **Cadernos de Mathema:** jogos de Matemática de 1º ao 5º ano; Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Ementa: Construção do conhecimento científico. Concepções, conceitos científicos e metodologia que orientam o ensino de ciências. O conteúdo de ciências na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação sobre questões metodológicas, espaços ambientais e ecológicos de valorização da vida, de preservação da natureza, de reservas e de espécies em extinção.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARCE, A.. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas: Alínea, 2011.

BIZZO, N.. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2002.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. 3 vol. Brasília: MEC, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G.. **Didática de Ciências:** o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por investigação:** Condições Para Implementação em Sala de Aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D.. **Formação de professores de ciências.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de Ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n. 55, p.3-8, 1992. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/811/729>. Acesso em 10 out. 2012.

_____. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em perspectiva**, v.01, n.14, p. 85-93, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em 05 nov. 2012.

LIMA, M. E. C. de C.; LOUREIRO, M. B.. **Trilhas para ensinar Ciências para crianças**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D.. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.03, n.01, p. 01-17, 2001. Disponível em <http://cecimig.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2007/12/leonir.PDF>. Acesso em 08 dez. 2013.

REIGOTA, M.. **O que é Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A.. O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como processo de aproximação. In: NADAL, Beatriz Gomes. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 91-112.

SAMPAIO, E.. **Brincando com Ciências**. Curitiba: CRV, 2013.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S.; FAGIONATO-RUFFINO, S. (org). **Explorações em ciências na educação infantil**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora Ltda, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Ementa: Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de História. Objetos do ensino de História na escola básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de História. Didática em História. Práticas de ensino. Análise das propostas curriculares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BITTENCOURT, C.. (org). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ciências humanas**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 26 de março de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e**

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática do ensino de história.** Campinas: Papirus, 2005.

MARTINS, R. **História do Paraná.** Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C.. **Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?.** São Paulo: FTD, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais.** Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 110 p.- (Cadernos Temáticos).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** História Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2005.

PENTEADO, H. D.. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 3ª edição. 2010.

PINSKY, C. BA. (Org.). **Fontes históricas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

WACHOWICZ, R.. **História do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BITTENCOURT, C. **Ensino de história – fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

LAZIER, H. Paraná: **Terra de todas as gentes e de muita história.** Francisco Beltrão: Grafite, 2003.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

RIBEIRO, L. T. F. MARQUES, M. S. **História e Geografia nas séries iniciais.** Fortaleza: Brasil Tropical, 1998.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H.. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Ementa: Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de Geografia. Objetos do ensino de geografia na escola básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de geografia. Didática em Geografia. Práticas de ensino. Análise das propostas curriculares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y.. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ciências humanas**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 26 de março de 2016.

_____. **Decreto n. 4.281 de 25 de julho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em 31 de março de 2016.

CASTELLAR, S. M. V. e MORAES, J.. **Ensino de Geografia**. São Paulo, CENGAGE, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CASTRO, I. E. de. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

PARANÁ. SEED. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/SEED. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica**. Curitiba, PR 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Geografia. Curitiba, 2008.

PENTEADO, H. D.. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 3ª edição. 2010

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, A. F. **Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

PAGANELLI, T. I.. Reflexões Sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: seleção e organização. In Pontuschka, N. e Oliveira, A. **Geografia em Perspectiva**. S.P.:Contexto, p.149-

157.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: DIDÁTICA I

Ementa: Trabalho, educação e Didática. O campo da Didática. Os pressupostos epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações sobre os conceitos e as práticas educativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANDAU, V. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COMENIUS. **Didactica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUARTE, N.. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

ROSA, M. da G.. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 12, maio 2002. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm. Acesso 10 de janeiro de 2017.

Bibliografia Complementar:

FORQUIN, J. C.. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

_____. **A avaliação para além da “forma escola”**. Revista Educação: teoria e prática. Rio

Claro, São Paulo. V 20, n 35, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086> Acesso em 11 de outubro de 2012.

FILHO, L.. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1993.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2003.

_____. **Problemas da Educação Escolar**. São Paulo: Progresso, 1986.

MARTÍ, J.. **Educação em Nossa América: textos selecionados**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

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

PISTRAK, M. M.. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

SUCHODOLSKI, B.. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. **Teoria marxista da educação I**. Tradução de Maria Garlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976.

_____. **Teoria marxista da educação II**. Tradução de José Magalhães. Lisboa: Estampa, 1976.

NOME DA DISCIPLINA: DIDÁTICA II

Ementa: A Didática na prática educativa no contexto das diferentes abordagens, modalidades de ensino e realidades socioculturais. A relação pedagógica e suas diferentes perspectivas de análise. O planejamento como necessidade e possibilidade de mudança da educação. As diferentes instâncias e os componentes do planejamento: diagnóstico da realidade, objetivos, conteúdos (conceito, pressuposto e seleção de conteúdos), método e metodologia (organização disciplinar e suas diferentes modalidades, métodos globalizados). Avaliação: conceito, pressupostos (o que, como e para que avaliar), práticas e instrumentos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREITAS, L. C.. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.

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

MELLO, A. de; URBANETZ, S. T.. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibplex, 2008.

REGO, T. C. R.. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva**

vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

VASCONCELOS, C. dos S.. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação.** São Paulo: Libertard, 1993.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Libertard, 2012.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WACHOWICZ, L. A.. **O método dialético da didática.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.**

FAZENDA, I.. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

GHIGHI, G.; OLIVEIRA, N.; OLIVEIRA, A. R.. **Locke e Makarenko: concepções diferenciadas de disciplina ante a “vontade geral” de Rousseau.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 155-177, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

FREITAS, L. C. de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: PISTRAK, Moisey Mikhailovich (Org). *A Escola-comuna.* Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ementa: Contextualização histórica da infância e da educação infantil. A docência na educação infantil. Documentos orientadores e implicações para a prática docente. Teoria e prática do ensino na educação infantil: sistematização do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola tendo como eixo as interações e brincadeiras. Crianças, adultos e interações: as linguagens expressivas na infância e suas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BATISTA, C. V. M. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês.** Londrina: Maxiprint, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, Ministério da Educação, 2009. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, T. .. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade a criança em foco**. In:

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L.. **Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. Acesso em: 22 de fev. de 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

DORNELLES, L.V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: n. 3, p.17-20, dez. 2003/ mar. 2004.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z.de M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, S. M. G. dos. **150 idéias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 2002.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J.. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I

Ementa: Características da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, prevenção e

avaliação psicoeducacional. Dificuldades de aprendizagem. Práticas de ensino na educação especial e inclusiva: o atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual, neuromotora, visual, auditiva, transtorno do espectro autista e dificuldades de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBY, A. Ap. de O. M.. [Dissertação de Mestrado] **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Curitiba: UFPR, 2005.

GOMES, C.; BARBOSA, A. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. 22, n. 1, Marília, 2006, p. 85-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão**. Porto Alegre, PUCRS: **Revista Psico**, 2013, out-dez, p. 518-525.

BOSA, C. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Porto Alegre: Revista Psicologia Reflexão e Crítica, 2002, p. 77-88.

ALVES, A. C. de J. **Tecnologia Assistiva: identificação de modelos e proposição de um método de implantação de recursos**. [Tese de doutorado] UFSCAR, São Carlos: 3013.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de Ajudas Técnicas Para Educação: equipamento e material pedagógico para educação da pessoa com deficiência física**. Brasília, DF: 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

RODRIGUES, D.. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SÁS, R. M.. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down**. São Carlos: 2009. Dissertação de Mestrado.

SHIMAZAKI, E. M.. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. São Paulo: Tese de Doutorado, FEUSP, 2006.

SKLIAR, C. (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOBRINHO, F. de P. N.; NAUJORKS, M. I. (orgs). **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S.. **Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação**. In: Revista Brasileira de Educação Especial/Universidade Estadual Paulista. Marília: edição especial, v. 17, p. 143-169, ABPEE, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M.. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, S. N.. **Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da revista de educação especial CE/UFMS**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

FREITAS, M. C. de. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. São Paulo: Dissertação, UFSCAR, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA II

Ementa: Conceitos e pressupostos históricos, educacionais, sociais e políticos da educação especial e inclusiva. Tópicos especiais: vida independente, cidadania, trabalho, família e terminalidade. Adaptações curriculares no ensino regular na educação básica. Os processos educacionais inclusivos e o atendimento educacional especializado em ambiente escolar e não-escolar. Recursos teóricos e metodológicos para a inclusão: acessibilidade, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, desenho universal.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça/CORDE **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 29-34, out. 2005.

DENARI, F. E. **Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE – 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial**. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 61-76.

DUTRA, C. P., **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas**. In:

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

p. 29-41.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Especial no Paraná**: subsídios para a construção das diretrizes pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo, SP: EDUC, 2004.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 31-69.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2005(b), v.11, n.1, p.33-48.

NOME DA DISCIPLINA: LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS

Ementa: Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: curso básico**. Brasília: Ministério da

Educação e do Desporto/Secretária de Educação Especial, 2001.

GOMES, A. M. P. **Relato de vivência**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 8, p. 21-22, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, T. T. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 8, p. 03-15, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LABORITT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos lingüísticos da Libras**. Curitiba: SEED/DEE, 1998.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Especial. Falando com as Mãos**. Curitiba: SEED/DEE, 1998.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

Ementa: Língua, linguagem e interação social. Teoria e metodologia do ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os gêneros discursivos e o ensino de práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Planejamento interdisciplinar e avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.278-289.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais / autores: Ângela Mari Gusso [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek**. -Curitiba, PR, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

COSTA-HÜBES, T. da C.. BAUNGÄRTNER, C. T. (orgs). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental / anos iniciais**. Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, Renilson. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá, Eduem, 2010.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 26. ed. São Paulo: Atual, 2001.

NOME DA DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E GESTÃO

Ementa: A práxis do estágio supervisionado e a formação da pedagoga da Educação Infantil. Observação participativa na gestão e na docência de processos educativos e práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil. Experiências e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Práticas de planejamento, intervenção e avaliação nos campos de estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 3ª Ed.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. Coleção Criança Pequena. São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006

SEREDIUK, E. F.; SOUZA, A.A.B.de. **A pedagogia de projetos como possibilidade de trabalho: um relato de experiência de professoras de educação infantil**. Valinhos, SP, Vol. XII, nº 2, ano 2008.

SILVA. K. O; LIRA, A. C. **Estágio supervisionado na educação infantil do Curso de Pedagogia da UNICENTRO: desafios, expectativas e contribuições para a formação de professores**. Guarapuava, 2013.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBATO, V. O. dos S.; ALVES, M. C. S. de O.; FRATARI, M. H. D. **Pedagogia de Projetos:**

uma experiência na educação infantil. Revista Olhares e Trilhas. Uberlândia/MG, ano 11, nº 11, p. 97-105, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Art-Med, 2001.

FEIL, I, T. S. (Org.) **Nosso mundo interessante:** o centro de interesse no currículo por atividades. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 1986.

FELIPE, J; GUIZZO, B. S. **Entre batons, esmaltes e fantasias.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LIMA, E. S. **Como Criança pequena se desenvolve.** GEDH. São Paulo: Editara Sobradinho, 2001.

LIMA, E. S. **Conhecendo a criança pequena.** GEDH. São Paulo: Editara Sobradinho, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOCÊNCIA E GESTÃO

Ementa: A práxis do estágio supervisionado e a formação da pedagoga do Ensino Fundamental, anos iniciais. Observação participativa da gestão e da docência de processos educativos e práticas pedagógicas nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Experiências e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas de planejamento, intervenção e avaliação nos campos de estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer nº 04 de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, 2010.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do educador:** questões atuais. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

NADAL, B. G. (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ações.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RAYS, O. A. **Leituras para repensar a prática educativa.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

SHOES, E. **Manual do Portfólio.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico.** 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR**

Ementa: A análise das práticas de Gestão escolar na educação básica. O processo de construção da gestão pedagógica em espaços não escolares e suas possibilidades de execução. Planejamento, execução e avaliação de atividades para a articulação do PPP escolar. Planejamento, execução e avaliação de atividades que promovem os planos de ação para o contexto escolar e não escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HIDALGO, A. M. et al. **A gestão democrática educacional na redefinição do papel do Estado.** In:

NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel: Edunioeste, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Liderança em Gestão Escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PRADO, E. **Estágio na Licenciatura em pedagogia: Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNICENTRO, **Resolução nº 055/2008** CEPE/UNICENTRO de 28 de maio de 2008. Regulamento de Estágio Supervisionado dos cursos da Unicentro.

_____. Resolução nº. 136/2010 – CONSET/SEHLA/G/UNICENTRO de 07 de dezembro de 2010. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Pedagogia da Unicentro.**

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CERONI, M. R. **O perfil do Pedagogo para atuação em espaços não escolares.** Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100040&script=sci_artt_ext.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A:CONSED:UNICEF, 1998.

MACHADO, E. M. **Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal.** Mestrado em educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: www.utp.br/mestradoeducacao/pub_online/evelcy17art.html.

MOURA, E. Z. D. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social.** Unisinos, 2006. Disponível em http://www.audiovisual.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol10n3/art07_moura.pdf.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VIEIRA, S.L. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Fortaleza: Liber Livro, 2008.

QUADRO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

NOME DA DISCIPLINA: **PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL**

Ementa: A Pedagogia como ciência que estuda a educação, objeto multifacetado e aplicado à educação social. Desdobramentos socioculturais e socioeducativos nos espaços escolares e não escolares. Intervenção com projetos teórico-práticos na educação social. O educador social e a Pedagogia Social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social.** São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2

SOUZA NETO, J.C. et al. (Orgs.). **Pedagogia social.** São Paulo: Expressão e Arte, 2009

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, L.C. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

PEREZ-SERRANO, G. **Pedagogia Social – Educação Social.** Madrid: Narcea, 2010.

ORZECOWSKI, S.T. **A Pedagogia é social: a formação continuada do Pedagogo por meio da EaD, um olhar a partir da PEDAGOGIA SOCIAL.** Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência**

e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE

Ementa: A relação do ciberespaço e da cibercultura na educação na sociedade em rede. Tecnologias digitais e os pressupostos dos usos e das apropriações da mídia telemática no âmbito educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JOHNSON, S. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C (orgs). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2012.

VALENTE, J. A. (org). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.) **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.

DANIEL, J. **Educação e tecnologia num mundo globalizado.** Brasília: UNESCO, 2003.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 março de 2015.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, Coleção Trans, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paullus, 2004.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição.** 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ementa: A Educação Ambiental na formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade. Desenvolvimento de práticas de educação ambiental formal e informal na escola e na comunidade escolar. Elaboração de projetos e programas de gestão ambiental institucional e a construção de uma política de sustentabilidade escolar e comunitária. A Agenda 21 escolar e sua contribuição na implementação de práticas de educação ambiental no trabalho docente e na gestão escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARVALHO, I.; SATO, M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed,

2005.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARVALHO, I.C.de M.. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.

DÍAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NOVA, E.V. **Educar para o ambiente: projectos para a área-escola**. Lisboa: Texto Editora, 1999.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: MANUAIS DIDÁTICOS NA CULTURA ESCOLAR – 68H

Ementa: História dos manuais didáticos na cultura escolar. Professor como sujeito na produção e uso dos manuais. O manual didático como fonte do conhecimento didático-escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, nº 3, p. 549 – 566, set/dez. 2004.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria da Educação, nº 2, 1990, p. 177 – 229.

GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. **Didática, história e manuais escolares**: contexto ibero-americano. Ijuí: Editora Unijui, 2013.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2002, p. 529-575.

APPEL, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FOQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria da

Educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria da Educação.** Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: 8 ed. Cortez Editora, 1984.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, 2006.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO

Ementa: Análise da tríade: campo, educação e políticas educacionais na educação rural e na educação do campo. Diversidade dos sujeitos do campo, das águas e da floresta e as implicações com projeto político pedagógico da escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural:** traços de uma trajetória In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos da educação do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; NÈRY, Irmão (Org.). **Por uma educação do campo.** Brasília, 1999. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 1).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2004. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 4).

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do campo**. Curitiba: [s.n], 2006.

NOME DA DISCIPLINA: **BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO**

Ementa: Biblioteca escolar do trabalho como espaço da docência e da gestão da pedagoga. Organização do espaço, acervo e uso da biblioteca. Sujeitos escolares como leitores-escrevedores do acervo. Marco legal do livro para a escola e a biblioteca. Reconhecer experiências de bibliotecas alternativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LLANO, X. **La biblioteca en el medio rural**: reflexiones. Madrid: Trea, 1997.

MACEDO, N. D. de. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MAGALONI, A. M. **Cómo acercarse a la biblioteca**. México: Plaza y Valdes, 2001.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Ementa: Fundamentação histórica da educação hospitalar no Brasil e no mundo. Aspectos teóricos e práticos do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde em hospitais, domicílios e em casas de reabilitação. Legislação vigente de amparo ao direito à educação à escolares afastados da escola para tratamento de saúde. Currículo flexibilizado, planejamento de ensino, estratégias de acompanhamento, pareceres e avaliação na escolarização hospitalizada. Metodologias e práticas de intervenção pedagógicas em contextos hospitalares, domiciliares e em casas de reabilitação. A escuta pedagógica e projetos interdisciplinares na intervenção pedagógica com escolares em tratamento de saúde. O portfólio digital com estratégia de avaliação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. **Políticas públicas na escolarização**. In: Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh)** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FERNANDES, E. M.; ISSA, R. M. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: um estudo da arte no Estado do Rio de Janeiro**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação: nº 29, p. 120-139, Mai. -Ago. 2005.

FONSECA, E. S. da. **Implantação e Implementação de Espaço Escolar para Crianças Hospitalizadas**. Relato de Pesquisa. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília. v.8, n.2. p.205-222. Jul. -Dez. 2002

RODRIGUES, J.M.C. **Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE

Ementa: A Sexualidade na formação da personalidade. A educação em perspectiva emancipatória na constituição do Ser Social. A vivências da sexualidade em perspectiva histórica. Os principais desafios da educação emancipatória da sexualidade na atualidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREUD, S. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros** trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

NUNES, C. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **A educação sexual da criança**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANTES, V. J.; DUARTE, J. F.. **A importância do corpo na educação**. Rio de Janeiro, Revista da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletim nº 47, jun. 1977.

ARENDT, H.. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. Da UNB, 1985.

BONFIM, C. R. de S.. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas**: contradições, limites e possibilidades. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

CERQUIER-MANZINI, M. L.. **O que é cidadania**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSTA, G.. **Trabalho, individualidade e pessoa humana**. Pós-Graduação Serviço Social, UFPE, 2005. (Tese de doutoramento).

DORAY, B.. Da produção à subjetividade: referências para uma dialética das formas. In

SILVEIRA, P.; DORAY, B.. (Orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

FACHINI, M. A.. **Educação Sexual e Escola**: trajetórias e trilhas para além da orientação transversal – Um estudo interpretativo do Programa de Orientação Sexual nas séries iniciais de Campinas – SP. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

FOUCAULT, M. Sexualidade e poder. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Sexualidade e solidão. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREDERICO, C. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

FREI BETTO. **Políticas do corpo**. Periódicos UFSC. Disponível em www.journal.ufsc.br. Acesso em 25 ago. 2008.

GAGLIOTTO, G. M.. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança.** 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HIGHWATER, J. **Mito e Sexualidade.** São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

KONDER, L. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis. Vozes, 2003.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital.** crítica da economia política, v. 1, livro 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **A origem do capital:** a acumulação primitiva. São Paulo: Fulgor, 1989.

_____; ENGELS, F.. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 4ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I.. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, C.. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1996.

_____. **Educar para a emancipação.** Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores

Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

OLIVEIRA, C. A.. **Sexualidade**: um desafio escolar. In BONA JÚNIOR, A. (org). A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.

QUADRADO, R. P. **A adolescência como construção sociocultural e histórica**. In.

PARANÁ. **V grupo de estudos da sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008e.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SADER, E. Prefácio. In MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. A.. **Filosofia, educação e educação sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TASSIGNY, M. M. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Revista Brasileira de Educação, n.25, 2004, p.82-93

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade e reprodução na adolescência**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. Vol. 5, nº 1, São Paulo: Iglu Editora, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL**

Ementa: Identificação das diferentes concepções de leitura (conceito e prática) no trabalho com literatura infantil. Literatura Infantil no Brasil. Reflexão acerca do ensino de literatura infantil na escola. Identificação das diferentes concepções de leitura (conceito e prática) no trabalho com literatura infantil. Análise de obras de literatura infantil e desenvolvimento de metodologias de trabalho. Princípios histórico e teórico-metodológicos da Literatura Infantil para subsidiar intervenções educativas em instituições escolares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAMOWICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: arte de ouvir histórias para depois contá-las**. Ilustração de Márcia Széliga. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABRAMOWICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: arte de ouvir histórias para depois contá-las**. Ilustração de Márcia Széliga. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999.

NOME DA DISCIPLINA: ÉTICA E DOCÊNCIA

Ementa: Compromisso ético-moral do pedagogo. Trabalho docente e formação de valores. Concepções ético-filosóficas. Moral Tomista cristã e Moral Liberal no Brasil. Ética e Educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

LESSA FILHO, S. A. **Lukács - ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

Bibliografia Complementar

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ZILLES, U. **A Filosofia Neotomista e sua influência no Brasil**. In: ZILLES, Urbano. **Grandes tendências da filosofia no século XX**. Caxias do Sul: EDUCS, 1987.

NOME DA DISCIPLINA: ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES A TEORIA POLÍTICA E EDUCACIONAL DE ANTONIO GRAMSCI

Ementa: Conceito de Estado. Características do Estado Moderno. Estado Brasileiro como Estado moderno. Relação entre Estado, Sociedade e Política. Política educacional e Teorias educacionais. A teoria de Estado e de educação de Antonio Gramsci.

Bibliografia Básica

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 1 a 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cartas do Cárcere**. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos Políticos**. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Bibliografia Complementar

CARTIGLIA, Carlo. **La storia dal XIII secolo a oggi**. Torino: Loescher Editore, 1985.

FIORI, Giuseppe. **Antonio Gramsci. Vita attraverso Le lettere**. Torino: Einaudi, 1994.

_____. **Vita di Antonio Gramsci**. Bari: Editori La Terza, 2008.

_____. **Lettere dal cárcere**. Torino: Einaudi, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Epistolário V. 2 gennaio-novembre 1923**. Roma: Instituto Della Enciclopédia Italiana, 2011.

L'ITALIA DELLE REGIONI: i valori dele diversità. Milano: Touring Editore, 1997.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano 1926-1937**. São Paulo:

Boitempo editorial, 2017.
MACCIOCCHI, Maria Antonieta. **Per Gramsci**. Bologna: Il Mulino, 1974.
ROSSI, Paolo. **Storia d'Italia dal 1815 al 1914**. Milano: U. Mursia &C., 1972.
RAPONE, Leonardo. **O Jovem Gramsci: cinco anos que parecem séculos (1914-1919)**. Rio De janeiro: contraponto; Brasília DF: fundação Astrogildo Pereira, 2014
SABBADUTI, Giovanni; VIDOTTO, Vitório. **Il mondo contemporaneo dal 1848 a oggi**. Roma-Bari: GLF Editori Laterza, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ementa: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão aplicados em diferentes contextos e com temáticas variadas.

Bibliografia Básica

Barbier R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano; 2002.
FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4 o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
JEZINE, Edineide Mesquita. A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.2006
Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez; 1986.

Bibliografia Complementar

FARIA, Doris Santos de (org). Construção Conceitual da Extensão na America Latina. Brasília. Editora UNB. 2001.
FREIRE, P. Educação e Mudança. 9a edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1983.
_____. Pedagogia do Oprimido. 45a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.
Thiollent M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas; 1997.

5.6. EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS (entre o currículo a ser desativado e o novo)

Matriz curricular vigente			Matriz curricular em implantação		
Código	Disciplina	Carga horária	Código	Disciplina	Carga horária
1971	Fundamentos filosóficos da educação	102		Fundamentos da Educação I/Fundamentos da Educação II	102
1972	Fundamentos históricos da educação	102		Fundamentos da Educação I/Fundamentos da Educação II	170/102
1973	Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico	68		Pedagogia: Identidade e práticas	68
1976	Psicologia da Educação I	102		Psicologia da Educação I	102
1977	Sociologia da educação I	102		Fundamentos ds Educação II	102
1974	Noções de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68		Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68
1978	Pedagogia e Movimento: jogos e brincadeiras	68		Prática de Ensino de Jogos e brincadeiras	68
1975	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	68		Educação e Tecnologias	68
1970	Fundamentos da educação infantil	102		Fundamentos da Educação Infantil	102
2157	Metodologia da educação infantil	102		Prática de Ensino de Educação Infantil	68
2155	Fundamentos filosóficos educação brasileira	102		Fundamentos da Educação III	102
2156	História da educação no Brasil	102		Fundamentos da Educação IV	170
2161	Teoria e metodologia da alfabetização	136		Prática de Ensino de Alfabetização e letramento	102
2159	Psicologia da Educação II	102		Psicologia da Educação II	102
2160	Sociologia da educação II	102		Fundamentos da Educação IV	170
2154	Didática	136		Didática I/Didática II	68/68
2158	Pesquisa em Educação I	68		Pesquisa em Educação I	68
2167	Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa	68		Prática de Ensino de Língua Portuguesa	68

2170	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática	136		Prática de Ensino de Matemática/Prática de Ensino de Ciências	85/85
2169	Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia e da História	136		Prática de Ensino de Geografia/ Prática de Ensino de História	85/85
2168	Teoria e metodologia do ensino da arte	68		Prática de Ensino de Artes	102
2165	Pesquisa em Educação II	68		Pesquisa em Educação II	68
2166	Políticas educacionais, organização e funcionamento da educação básica	136		Políticas e gestão da educação básica	170
2162	Estágio supervisionado em educação infantil (semestral)	136		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	102
2163	Estágio supervisionado nos anos iniciais (semestral)	136		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
2164	Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares	102		Fundamentos da Gestão Educacional	170
2171	Currículo da Educação Básica	102		-	-
2177	Planejamento e Avaliação	102		Políticas e gestão da educação básica	170
2174	Estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio	102		-	-
2175	Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva	136		Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I/Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	68/170
2176	Pesquisa em Educação III – TCC	68		-	-
2172	Educação de jovens e adultos	68		-	-
2173	Estágio Supervisionado em Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares	136		Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não-escolar	170

5.7. ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Atividades Acadêmicas Complementares

200 horas destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais devendo ser cumpridas no decorrer do curso, na forma de semanas pedagógicas, cursos e projetos de extensão na área de educação, mini cursos, palestras em palestras como ouvinte e/ou como palestrante, congressos e seminários, publicação, projeto de responsabilidade social envolvendo portadores de necessidades educacionais especiais, o indígena, o negro, etc, participação na organização de eventos, monitoria, bolsista de pesquisa e/ou extensão e/ou atividades similares mediante comprovação documental na caracterização do curso anteriormente explicitado, em que se busca a formação da identidade que se deseja desenvolver no pedagogo, ou seja, um sujeito de atitudes, produtor de saberes e acima de tudo ético.

A documentação referente a estas atividades, para fins de certificação, serão de responsabilidade do(a) acadêmico(a) que deverá apresentá-la ao final do curso de acordo com edital próprio.

A tabela de Atividades Complementares segue em Anexo.

Atividades de Extensão - Curricularização da Extensão

Seguindo a política em implementação da Curricularização da Unicentro, a proposta do DEPED é a implementação, anual, do registro da participação dos acadêmicos em programas e/ou Projetos de Extensão, bem como pela participação nos Laboratórios do DEPED ou em Laboratórios de outras Licenciaturas. Além disso, ofereceremos na modalidade de disciplina optativa, uma disciplina denominada PEPE - Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mobilidade Acadêmica

A mobilidade acadêmica é uma política proporcionadora de oportunidade formativa. Programas de mobilidade acadêmica oportunizam aos estudantes o conhecimento de outras realidades acadêmicas e práticas em suas respectivas áreas de estudos, tanto no âmbito nacional quanto no exterior.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO estimulará a mobilidade acadêmica por meio de intercâmbios, estágios discentes *incoming e outgoing*, garantidos os requisitos legais e institucionais e assegurados os objetivos de desenvolvimento e aprimoramento de alunos e da instituição; ampliação quantitativa e qualitativa da produção acadêmica científica, tecnológica e cultural; estabelecimento de canais de cooperação inter-institucional nacionais e internacionais.

Inserção Acadêmica (PET, PIBID, IC, monitorias, entre outros programas)

O curso de Pedagogia se insere nos esforços de desenvolvimento da pesquisa na UNICENTRO, por meio de seus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, e, também, pela participação na Iniciação Científica, com dezenas de ofertas anuais de bolsas de estudos de diferentes agências de fomento federais (CAPES e CNPq) e estadual (Fundação Araucária).

O curso oferece sistematicamente monitorias em diversas disciplinas, promovendo a possibilidade de que acadêmicos desenvolvam a sua capacidade de aprender e ensinar, bem como a possibilidade de que desenvolvam com isso a pesquisa e auxiliando sua permanência no curso.

Temos em funcionamento um Projeto Pibid Pedagogia, que conta com 22 alunos e atende quatro escolas. Já tivemos outro projeto PIBID, de Matemática para os Pequenos, que se encerrou.

Não temos PET porque não foram abertos editais nos últimos anos.

5.8. ENSINO A DISTÂNCIA

Operacionalização

O recurso do ensino a distância no curso de Pedagogia ainda não está institucionalizado como meio disponível para todo o curso. Algumas disciplinas utilizam este recurso, conforme plano de ensino, como o caso da disciplina de Educação e Tecnologias (68h/a).

Para as demais disciplinas, este recurso poderá ser utilizado em anos letivos em que se faça necessário repor quantidades razoáveis de aula, devido a percalços de várias naturezas.

Metodologia

As aulas serão organizadas no meio virtual em conformidade com o Plano de Ensino de cada disciplina.

Ferramentas

O recurso fundamental é o Moodle, já amplamente utilizado na UNICENTRO.

5.9 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

C/H:100	Atribuição de nota para o TCC:	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Disciplina		
<p>Descrição: O TCC é realizado no 4^a ano do Curso. Trata-se de uma produção escrita, conforme as normas estabelecidas pelo Regulamento aprovado no CONDEP/G e disponibilizadas no endereço eletrônico http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/. O TCC consiste na prática de pesquisa, através das seguintes etapas: - partir do projeto aprovado no 3 ano, seja com base nas experiências dos estágios supervisionados, da participação na extensão, na pesquisa bibliográfica ou em outras práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso; - produção escrita decorrente da referida investigação, podendo ser: relatório ou relato científico, artigo científico, monografia; defender o TCC na forma de apresentação oral, em sessão pública organizada pelo coordenador de pesquisa do DEPED/G. A avaliação da apresentação oral será realizada pela banca examinadora composta pelo orientador e mais dois membros. O acadêmico que desenvolver Iniciação Científica (IC) no período do curso poderá solicitar aproveitamento do trabalho, submetendo-se a banca como os demais.</p> <p>O TCC contará com um coordenador geral e professores orientadores, conforme Regulamento anexo.</p>		

5.10. FORMATAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

NATUREZA DO ESTÁGIO:	<input type="checkbox"/> Supervisão Direta <input checked="" type="checkbox"/> Supervisão Semidireta <input type="checkbox"/> Supervisão Indireta	C/H:
Atribuição de nota para o estágio (caso este não se inclua no rol de disciplinas da matriz curricular):	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<p>Descrição: O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia abrange as áreas da docência e a gestão educacional, sendo os campos de atuação a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos), a gestão em instituições escolares e não-escolares. As atividades de campo de estágio serão ofertadas e desenvolvidas na cidade de oferta do curso. A supervisão se dará de forma semidireta, seja, por meio de acompanhamento de planos, relatórios, observações e a supervisão em campo pelo professor da disciplina de estágio em parceria com o profissional responsável pela instituição conveniada.</p>		

5.11. FORMATAÇÃO DO ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO

Descrição

O Estágio Não Obrigatório corresponde ao estágio não curricular, que poderá ocorrer conforme o interesse e a necessidade do acadêmico, por meio das seguintes atividades:

- relacionadas com pesquisa de cunho educativo, etnográfico e de naturezas afins;
- desenvolvimento de projetos de cunho educativo em instituições não-escolares como hospitais, empresas, ONGs, penitenciárias, casas de repouso, instituições de ação social, fundações de amparo à criança e ao adolescentes em situação de risco, entre outros;
- serviços relacionados à organização, assessoramento e gestão pedagógica/institucional para outros cursos de licenciaturas e/ou bacharelado no âmbito da Instituição;
- planejamento e exercício de atividades relativas ao magistério em todos os níveis de ensino, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
- elaboração de relatórios, planos, projetos e trabalhos sobre assuntos pedagógicos e de outros

temas relacionados à área das humanidades;

- outras atividades ligadas direta ou indiretamente aos itens mencionados acima, reconhecidamente relacionadas ao trabalho do pedagogo ou a difusão do conhecimento pedagógico;
- estágio em Departamento Pedagógico, auxiliando administrativamente (arquivar, redigir, receber e elaborar correspondências, encaminhar documentos, atender o público, atender telefone, entre outras atividades).

Operacionalização

I - Atividade:

Auxiliar/Monitor em Escolas de Educação Infantil (Escolas Públicas e Privadas).

Período: a partir do 2º ano.

Requisitos: Ter cursado no 1º ano, Fundamentos de Educação Infantil.

II - Docência nos anos iniciais.

Período: a partir do 3º ano.

Requisitos: Ter cursado as disciplinas de Metodologia do Ensino, ofertadas no 2º ano e estar cursando as Metodologias ofertadas no 3º ano.

III - Assessorar projetos educacionais em instituições não-escolares como hospitais, Ong's, projetos de extensão (Universidade Sem Fronteiras), empresas, ONGs, penitenciárias, casas de repouso, instituições de ação social, fundações de amparo à criança e ao adolescentes em situação de risco, entre outros

Período: a partir do 2º ano.

Requisitos: Ter cursado todas as disciplinas do 1º ano.

IV - Estágio em Departamento de Ensino dos cursos de graduação, auxiliar administrativo (arquivar, redigir, receber e elaborar correspondências, encaminhar documentos, atender o público, atender telefone).

Período: a partir do 1º ano.

Requisitos: Estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia.

V – Estágios no setor de Recursos Humanos de empresas públicas ou privadas

Período: a partir do 3º ano.

Requisitos: Estar cursado a disciplina de Gestão em Instituições Escolares e não-escolares do 3º ano.

5.12. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Descrição:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham papel fundamental no processo ensino-aprendizagem no contexto da formação e da atuação de professores e de gestores educacionais.

O uso das TICs por professores e gestores compreendem múltiplas funções das tecnologias, destacando-se como básicas o seu emprego como recurso didático em salas de aula, em laboratórios

escolares ou em outros espaços educativos em que são manipulados por alunos; o suporte a professores como meio de pesquisa e de organização do trabalho pedagógico, além de interações on-line com grupos de profissionais e pesquisadores da área educacional; a organização de documentos, arquivos e rotinas de gestão escolar.

A mediação das TICs atualiza os cotidianos escolares no que diz respeito à linguagem e à instrumentalização pedagógica e profissional da atualidade. Interações por meios computacionais prolongam o processo ensino-aprendizagem para além dos limites de tempo e de espaço tradicionais inserindo alunos e professores em espaços virtuais de trabalho colaborativo e em comunidades de aprendizagem.

No curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO as TICs não ficarão restritas a disciplinas de trato direto com elas, mas sim, servirão a propósitos de interdisciplinaridade imprimindo atualização e maior agilidade tanto no trabalho dos docentes do curso quanto na formação de novos pedagogos

5.13. ATENDIMENTO A LEGISLAÇÃO EM VIGOR PARA A GRADUAÇÃO

A história da cidadania, em contextos democráticos, é a história da luta por direitos. A importância dessa asserção é perene, entretanto, merece reiteraões constantes e mais enfáticas frente a ameaças que se impõem a direitos conquistados.

A educação, enquanto processo de formação humana, é idissociável das questões referentes aos direitos humanos e à cidadania. A educação formal, por sua vez, tanto em espaços escolares quanto em espaços não escolares, públicos ou privados, precisa efetivar o combate a toda forma de aviltamento contra a pessoa e materializar a defesa de direitos. Urge que educadores participem “[...] da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos”. (BRASIL, 2012, p. 29)

Com essa compreensão o Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - *Campus* Universitário Santa Cruz (DEPED/G), observa como e diretrizes básicas para a formação de pedagogas/os tendo em vista as relações entre educação, cidadania e Direitos Humanos, a seguinte legislação:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990),
- Estatuto do Idoso (Lei n. 10741/2003),
- Metas presentes no Plano Nacional de Educação referente ao combate à discriminação e desigualdade de gênero,
- Lei da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental,
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

A seguir, apresenta-se reflexões sobre áreas específicas da educação no contexto da formação cidadã.

Educação em Direitos Humanos

Como referência geral para a educação em direitos humanos adota-se a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Tais diretrizes sustentam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e qualificam os referido direitos como “[...] conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012), cabendo à educação em direitos humanos apoiar-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012)

Ao curso de Pedagogia cumpre importante papel na defesa dos direitos uma vez que “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”. (BRASIL, 2012, Art. 8º) Para além do ensino de temas relacionados a direitos humanos, o curso de Pedagogia também valorizará tais temas, dialeticamente, em pesquisa e extensão, porquanto “Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos” e “As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública”. (BRASIL, 2012, Art. 10 e 12)

Em consonância com as DNEDH, a Resolução n. 2/2015-CNE-CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e formação continuada, enfatiza a necessidade odiernamente demandada por educação em direitos humanos, classificando-a inclusive como direito dos graduandos e das comunidades em que estes atuarão profissionalmente. (BRASIL, 2015a)

A publicação do I Plano de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) do Paraná ocorreu por deliberação do Conselho Estadual de Educação em abril de 2015.¹ Tal Plano salientou a necessidade de planejamentos coletivos, numa organização de fortalecimento do diálogo entre sujeitos de diferentes contextos sociais em favor e garantia aos direitos.

O PEEDH do Paraná alerta as Instituições de Ensino Superior de que suas ações não se limitam ao eixo que leva sua categoria. Deste modo, as linhas de ação se estabelecem nos programas e projetos educacionais de formação inicial e formação continuada, incentivo ao desenvolvimento de atividades científicas e culturais, composição de acervos bibliográfico sobre o tema, produção de materiais pedagógico multimidiático, além da formação de Comissões para avaliação e reelaboração do Plano Estadual. (PARANÁ, 2015)

No PEEDH paranaense os eixos delimitados são Educação Básica, Ensino Superior, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e da Socioeducação, Educação Não Formal, Tecnologia e Dignidade Humana e Educação e Família. A recomendação do documento é de que as instituições do Ensino Superior observem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na elaboração dos Programas de Cursos. Este desdobramento do documento potencializa as ações nas disciplinas que compõe os ementários para formação dos profissionais. Além disso, projeta ao curso de Pedagogia possibilidades de desenvolvimento de ações que assumem uma dimensão social muito importante. (PARANÁ, 2015)

Educação ambiental

Prepondera uma concepção equivocada sobre o meio ambiente, a qual resulta de um misto de perspectivas naturalísticas, românticas e antropocêntricas que concebem os recursos naturais

¹ A UNICENTRO teve uma importante contribuição nesta temática no Estado do Paraná. Dentre as onze audiências públicas nas regionais dos Comitês de Educação em Direitos Humanos do Estado, com vistas a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) em 2015. A Universidade e fomentou as discussões no município de Guarapuava (PR), junto aos municípios adjacentes de responsabilidade de atendimento do Núcleo Regional de Educação (NRE).

como infinitos e à disposição constante da ação exploratória.

A depredação ambiental configura-se como um vilão oculto, resultante do individualismo, do consumismo movido pela ganância sob o pretexto do desenvolvimento. Cresce constantemente a crise ambiental com efeitos nocivos a todas as formas de vida.

Frente a esse quadro urge uma nova racionalidade, uma relação do homem com o meio ambiente, a partir de novas vias de conexão com o planeta. A educação é uma ação inarredável para a compreensão crítica da complexidade ambiental, da situação do elemento humano em tal complexidade e da necessidade de novas atitudes pela preservação da vida com qualidade, uma vez que

Não se pode compreender uma questão ambiental sem as suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Analisar a questão ambiental apenas do ponto de vista “ecológico” seria praticar um reducionismo perigoso, no qual as nossas mazelas sociais (corrupção, incompetência gerencial, concentração de renda, injustiça social, desemprego, falta de moradias e de escolas para todos, menores abandonados, fome, miséria, violência e outras) não apareceriam. (DIAS, 2003, p.109)

Pela educação ambiental se disseminam, além de conteúdos pertinentes à temática do meio ambiente, também uma ética ambiental. Essa ética exige participação comunitária e compromisso desde os âmbitos mais imediatos até importância da interdependência econômica, social, política e ecológica nas questões ambientais. sustentadora do compromisso, pela e com a vida, de “[...] promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, social, política e ecológica”. (DIAS, 2003, p. 109)

A Política Nacional de Educação Ambiental e a própria Educação Ambiental estão expressas na Lei n. 9.795/99 e entendidas, nos Art. 9º e 10 da mesma lei, como pertinentes aos currículos das instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis e modalidades, a ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente e não como uma disciplina específica no currículo de ensino. (BRASIL, 1999) Essa perspectiva é corroborada pela Resolução nº 2, de 15 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. No Art. 2º dessa Resolução lê-se que

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2015b)

Cabe à educação escolar proporcionar a superação do senso comum. Nesse sentido, a formação de professores requer que lhes sejam ministrados, de forma articulada e na perspectiva da Educação Ambiental, conteúdos de ciências naturais, tecnologia, história, sociologia, economia e outros afins. No que diz respeito ao ensino superior, a pesquisa e a extensão devem ser observadas com igual importância. O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), vinculado à Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura, de modo a participar das decisões de investimentos desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas. Tal exercício deve ser expandido para outros níveis de governo e para a sociedade como um todo. (BRASIL, 2015b)

De acordo com Hinsching a educação ambiental deve visar a internalização pelos educandos de “[...] novos valores comportamentais [que] as tornem capazes de interagir criticamente com o seu semelhante, com o meio, questionando a sociedade quanto a seus valores, suas tecnologias, seu cotidiano de consumo e de reprodução de comportamento”. Esses valores comportamentais exigem a “[...] defesa dos ecossistemas frágeis na mira dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros”. (HINSCHING, 1999, p. 116)

Para efeito de formação há que se abordar os seguintes tópicos fundamentais: a) que é meio ambiente; b) as transformações naturais do meio ambiente; c) o impacto das ações do homem no meio ambiente; d) leis que defendem o meio ambiente da exploração desenfreada; e) legislação da Educação Ambiental; f) práticas metodológicas de Educação Ambiental; g) elaboração de projeto de Educação Ambiental na perspectiva da transversalidade. Estes tópicos são necessários a todos os profissionais da educação, que atuem em instituições escolares, quer não escolares, seja como formadores, seja como gestores.

Educação do Campo

O Movimento da Educação do Campo no Brasil foi criado em 1998 no contexto das lutas por acesso a escola pública de qualidade. Desde então a Educação do Campo tem sido pauta de reivindicações e por parte de vários movimentos sociais, ora logrando êxito, ora tensionando junto a instancias governamentais. Como objeto de política de educação, tem se articulado à causa da reforma agrária e da luta por direitos.

O histórico das conquistas para a Educação do Campo tem marcos importantes, os quais podem ser dispostos cronologicamente mediante a citação de atos oficiais. Os atos oficiais aqui elencados, ao par de fundamentação bibliográfica, fundamentarão as ações de formação inicial e continuada, bem como de pesquisa e de extensão no âmbito do DEPED/G.

Em 2002 o CNE emitiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Trata-se do primeiro documento oficial que reconhece efetivamente a superação do conceito de educação rural, resultado de um parecer de dezembro de 2001².

Em 2003, por reivindicação da Articulação Nacional da Educação do Campo, foi instituído no âmbito do MEC o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)³ para divulgar e articular as diretrizes aprovadas no conjunto do sistema de ensino. O GPT formulou um caderno de subsídios⁴ com a análise do diagnóstico da Educação do Campo realizado pelo Inep. O mesmo GPT organizou o II Seminário Nacional da Educação do Campo (2002) e a II CNEC (2004); mediou a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo no MEC (2005) e da Coordenação Geral da Educação do Campo no Incra (2006); organizou os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (2005 e 2006); promoveu dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 a 2008); criou o Programa Saberes da Terra (2005); criou o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO, 2006).

Todo esse trabalho levou à adoção de políticas educacionais importantes como os dias letivos da alternância⁵; a ampliação do Programa Escola Ativa⁶ para o conjunto das escolas

² BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Brasília: CNE, 4 dez. 2001.

³ Portaria MEC/CEB nº 1.374, de 4 de junho de 2003. Institui Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

⁴ MEC/SECAD. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

⁵ BRASIL. MEC. Reconhece os dias letivos da alternância. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Brasília, DF: 2006.

⁶ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada,

multisseriadas do campo no país; o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica e a define a identidade da escola do campo⁷; a recriação do Programa Escola Ativa e suas orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores⁸; a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País⁹; a instituição do programa de compra direta da merenda escolar junto aos agricultores familiares no PNAE¹⁰; a criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)¹¹; a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo)¹²; publicação de obras de referência para a educação do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); ações de formação continuada de professores (PRONACAMPO).

No Estado do Paraná o ano de 2002 foi bastante profícuo, uma vez que então se criou a Articulação Paranaense da Educação do Campo e se realizou o I Seminário da Região Sul do Brasil de Educação do Campo, em Faxinal do Céu.

Em 2003 foi aprovada a criação da Escola Itinerante para os acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com autorização de funcionamento publicada em 2004¹³.

Como outras organizações reivindicavam políticas específicas de educação para minorias, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) instituiu em 2007 o Departamento da Diversidade (DEDI). A esse departamento, além da Educação do Campo, vincularam-se também a Educação Indígena, o Paraná Alfabetizado, a Coordenação de Gênero e Diversidade Sexual e o Núcleo de Educação Racial e Afro Descendente (NEREA).

Finalmente, em 2010 o governo do Paraná identificou as escolas localizadas no campo

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b.

⁷ BRASIL. CNE/CEB. Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

⁸ BRASIL. MEC/SECAD. Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

⁹ BRASIL. Lei nº 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 maio 2010.

¹⁰ BRASIL. MEC/CD/FNDE. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Resolução CD/FNDE Nº 38, de 16/07/2009. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2009.

¹¹ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. [Decreto nº 7.352, de 04 nov. 2010](#). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 nov. 2010.

¹² BRASIL. MEC. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Resolução CD/FNDE Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2011.

¹³ PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná. Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004. PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza o funcionamento da educação Infantil e do Fundamental de 1º a 4º série, no Colégio Estadual Iraci Salette Strozak Ensino Fundamental e Médio Localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguçu. Resolução nº 1660/2004 de 04/05/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004.

ou que atendem sujeitos do campo como Escolas do Campo^{14 15}.

Cabe registrar que a Casa Familiar Rural (CFR), outra forma de fazer a Escola do Campo no Paraná, fora ampliada em 2003, e a pedagogia de alternância fortalecida. Com o assumir do Estado, desde a contratação de professores por área do conhecimento¹⁶, rompeu-se com a disciplinarização havendo aproximação da metodologia das CFR com a Educação do Campo¹⁷.

Educação indígena e relações étnico-raciais

A RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecendo, em seu Art. 2º que os cursos de formação docente devem contemplar “[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação” visando “[...] a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” garantindo-se “[...] reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas”.

No Art. 3º da mesma Resolução se define que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

O § 4º do Art. 3º faz referência à produção de conhecimento articulado ao ensino ao estabelecer que:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

¹⁴ PARANÁ. SEED. Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo. Instrução Conjunta nº 001/2010. Curitiba: SEED, 2010.

¹⁵ PARANÁ. SEED. Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes. Instrução nº 025/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio e Normal, Escola Base das Escolas Itinerantes. Resolução nº 3922/10 de 13/09/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010. PARANÁ. SEED. Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Instrução nº 027/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. CEE/CEB. Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental. Parecer nº 743/2010 de 04/08/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.

¹⁶ PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Instrução Conjunta nº 02/2010. Curitiba: SEED/SUED/SUDE, 2010.

¹⁷ No Paraná, sob o governo de Carlos Alberto Richa, a maioria das CFR foi fechada. Da mesma forma, as escolas do campo sofrem desconfiguração perdendo, inclusive, a formação continuada de professores para a especialidade de educação do campo. Esse detrimento da educação do campo ocorre em favor de programas vinculados ao agronegócio, como é o caso do Agrinho.

O Art. 4º proporciona a possibilidade de se

estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Na conjuntura paranaense, o Estado retoma para si as Escolas Indígenas, então nas mãos das redes municipais de ensino (PARANÁ, 2006). As etnias Kaingang, Guarani, Xokleng e descendentes da etnia Xetá são preponderantes nas aldeias do Paraná, a quem, por direito, deve-se propiciar um ensino de qualidade, voltado à realidade e fortalecendo os costumes, tradições, língua e uma educação que reconheça as organizações sociais dos povos indígenas. Para isso, foi criado o curso de formação inicial de educadores, para formar educadores indígenas (PARANÁ, 2006).

Processo semelhante acontece com os moradores das ilhas do Paraná, dos quilombos e faxinais, quando ali são implantadas as Escolas das Ilhas¹⁸, Escolas Quilombolas e Escolas Faxinalenses, reconhecidas como tal, a partir da produção dos projetos políticos pedagógicos pelos próprios sujeitos.

Sobre a educação indígena, especificamente, observa-se que a sua prática tradicionalmente esteve aliada às intenções de integração e colonização, surgindo projetos variados de **educação para índios e não educação dos índios**, como se os povos indígenas não tivessem a sua própria educação. Nesse sentido, Meliá (1979, p. 9) afirma que: “os índios não têm educação porque não tem a nossa educação”.

Nesse enfoque, por **educação indígena**, concordando com Meliá (1979), Schaden (1976), entende-se que seja aquela que tem por finalidade a formação do indígena no âmbito de sua cultura, como instrumento principal de reconhecimento desta mesma cultura e por meio dela implementar as estratégias de sobrevivência e defesa da própria nação indígena. Dessa forma, Meliá (1979) salienta que embora a educação indígena não seja feita por profissionais da educação, nem tampouco escolarizada, os educadores dos índios sabem de suas responsabilidades e têm objetivos bem definidos para educar quem seria um indivíduo de uma sociedade, com sua personalidade própria. Desta forma, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas

Por sua vez, a **educação escolar indígena** diz “respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. Assim, entende-se que a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (BANIWA, 2008, p. 57)

Desta forma, desde os primórdios da Educação imposta pelos jesuítas até meados do século XX, o paradigma da educação escolar indígena foi um só, sendo assinalado com palavras contundentes: *catequizar*, *civilizar* e *integrar*. Integrar? Como? Onde? Integrar era a negação das diferenças, era a submissão, o aniquilamento. A integração proposta foi permeada de interesses, no qual a finalidade da educação para os índios era a conversão pelo trabalho e como

¹⁸ PARANÁ. SEED. Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas será desenvolvida pelo Departamento da Diversidade, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Paranaguá. Instrução Conjunta nº 019/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor/a para atuar nas áreas do Conhecimento nas Escolas das Ilhas. Instrução Conjunta nº 022/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.

consequência a socialização pautada em processos educativos. (MONTEIRO; SANSONE, 2004).
Sexualidade e questões de gênero

A legislação educacional brasileira, no que tange à Sexualidade e às Questões de Gênero, tem sua principal base na LDB 9394/96 que prescreve, em seu artigo 32:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (grifos nossos).

Os vínculos, os laços e a tolerância a que se refere a lei são estreitamente relacionados à Educação da Sexualidade e ao entendimento acerca da Questões de Gênero, sem os quais tal objetivo educacional previsto na LDB não poderão ser atingidos. Se à educação básica compete, segundo a lei, fortalecer tais vínculos, negligenciar a Educação da Sexualidade e o amplo debate sobre as Questões de Gênero na perspectiva da solidariedade e da tolerância é abrir mão de uma das mais importantes dimensões humanas que concorre sobremaneira para a realização das funções prescritas para a Educação Básica.

Seu desenvolvimento emancipado abarca a sensibilidade estética, a responsabilidade ética e o compromisso político que são fundamentos da Educação Básica Nacional, segundo as Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CEB n.7 – 14/12/2010).

No artigo 3º, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB n.2 – 07/04/1998) estabelece que:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde

2. a sexualidade

3. a vida familiar e social

4. o meio ambiente

5. o trabalho

6. a ciência e a tecnologia

7. a cultura

8. as linguagens. (grifos nossos)

Embora a legislação omita neste texto as Questões de Gênero e coloque a Sexualidade ao

lado de outros aspectos fundamentais ao que se considera uma vida cidadã, falta a compreensão de que ela não está no mesmo nível dos demais. Na sexualidade e nas questões de gênero, em alguma medida, se sustentam a saúde, a vida familiar e social, o trabalho, a cultura e as linguagens, entre tantos outros aspectos que aqui não são citados, mas que dizem respeito à construção da subjetividade humana.

Em 2010, quando o CNE fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, prescreveu na Resolução (Res. 7 CNE/CEB – 14/12/2010):

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (grifos nossos).

A redação deste artigo reforça que na legislação educacional brasileira a sexualidade e as questões de gênero figuram como um temas cujo tratamento se dá no mesmo nível de outros como o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros.

No Art. 3º da Resolução que instituiu, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, o CNE deliberou (CEB Nº 3, 26/06/1998):

a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.[...]

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (grifos nossos).

A sexualidade e as questões de gênero perpassam tudo o que foi grifado neste trecho da legislação. Porém, o trato e a forma como a legislação as coloca revelam concepções superficiais, dispersas e reducionistas destas que estão entre as principais dimensões que constituem o indivíduo em suas relações com a sociedade e consigo mesmo.

6. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, apresenta em seu arcabouço propositivo vários momentos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e é por meio deste arcabouço que podemos pensar as diretrizes desta articulação.

O Art. 3º propõe que o estudante de Pedagogia trabalhe em sua formação com um “[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Desta forma a articulação praxica está desde o início no fundamento da Diretriz, que nos leva ao desafio de articular conhecimentos teóricos com habilidades e informações e, ainda, com o desafio de, desde a formação inicial, colocar os estudantes em contato com a profissão.

Ainda no Parágrafo Único do Art. 3º, afirma-se que é central para a formação do licenciado em Pedagogia o conhecimento da escola como organização que tem a função de promover educação e cidadania; a pesquisa, análise e a aplicação de conhecimentos resultantes de investigações científicas; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Há aqui, novamente, a centralidade da relação praxica, e a pesquisa compõe o cerne deste campo de formação, articulada com a gestão de processos educativos.

O item III do Parágrafo Único do Art. 4º, que trata do perfil das atividades docentes, afirma que esta abrange: “[...] produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”

O Item XIV do Art. 5º, sobre o perfil do egresso, afirma que este deve saber realizar pesquisas e produção de conhecimentos sobre diversas facetas do processo educativo, sujeitos da educação e as instituições educativas. O Art. 7º, que trata da carga horária do curso, em seu Item I, prevê que as 2800 horas sejam “[...] dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.”

A extensão e a pesquisa ocupam lugar central no chamado Núcleo de estudos integradores, que visa o enriquecimento curricular pela participação em: “a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior”.

Como síntese integradora da integração entre ensino, pesquisa e extensão, temos o § 1º do Art. 2, onde se lê sobre o conceito de docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Esta síntese nos parece o lugar central para a discussão sobre integração desejada.

Concordamos com Ferreira (2006), que a partir desta consideração a Diretriz coloca no centro do debate a práxis, entendida esta como a característica fundante da ação humana produtora do mundo e do próprio ser humano, unidade portanto entre ser humano e mundo natural e social, unidade entre matéria e espírito, entre sujeito e objeto (KOSIK, 1976). Ação educativa, no sentido acima averbado pelas Diretrizes, é ação unitária teórica e prática, e ação que não ocorre no vazio sócio-histórico, mas em meio às determinações sociais, históricas, culturais, cotidianas, que visitam as escolas e demais instituições educativas em que se dá a prática profissional do licenciado em Pedagogia. “Assim, ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a verdadeira formação humana do profissional da educação capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania.” (FERREIRA, 2006, p.1345-1346).

Frente ao desafio da formação inicial deste profissional, se faz necessário ao longo dos quatro anos de curso promover momentos intensivos, continuados e sistemáticos de integração dos conhecimentos teóricos com ações práticas *strictu sensu*, de modo a operacionalizar ensino, pesquisa e extensão diretamente vinculadas a vivências, experiências, aprendizagens, análises da realidade profissional e das instituições educativas nos campos em que as Diretrizes promovem a ação pedagógica, ou seja, como está escrito no Art. 2º: “[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

As amplas possibilidades de atuação dadas nas Diretrizes exigem dos formuladores dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Pedagogia o cuidado para traçar percursos densos e que tenha significado mais direto naquilo que foi acima definido como docência.

Desta forma a pesquisa, especificamente, é uma meta transversal da formação, e participa em todas as disciplinas, que desenvolvem a aproximação dos acadêmicos tanto com os conteúdos específicos quanto com a produção e construção dos conhecimentos destas disciplinas. As práticas das disciplinas, portanto, podem fazer aproximações entre teorias e as práticas educativas em instituições escolares e não-escolares, por meio de demandas de trabalhos e pesquisas empíricas, aproximando os acadêmicos com a prática profissional mediados pelos conhecimentos e teorias das disciplinas.

Além desta cotidianidade da aproximação entre ensino e pesquisa, esta última participa do projeto pedagógico diretamente com disciplinas específicas, e que visam tanto a aproximação com a produção de conhecimentos em geral e na área da educação em particular, quanto aos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa pertinentes à construção de conhecimento. Além disso, o curso de formação inicial tem o objetivo de solidificar a introdução ao trabalho intelectual, de modo que se consolide a formação para a leitura e escrita acadêmica e as normas de produção intelectual formalizadas, como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

A pesquisa no caso do curso de Pedagogia da UNICENTRO não pode deixar de fazer referência à existência, desde 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado. Esta aproximação entre graduação e pós-graduação *strictu sensu* tem o potencial de enriquecer as dinâmicas formativas na pesquisa, que se focam na presença no departamento dos grupos de pesquisa, na iniciação científica e outras formas de elaboração de conhecimentos. Para os acadêmicos tem sido rica a possibilidade de ascender verticalmente para a pós-graduação e isso tem incentivado a presença destes na iniciação científica e na produção de pesquisas, em nível de trabalho de conclusão de curso, direcionadas para o aprofundamento posterior. Também os professores podem contar com este recurso da pós-graduação em suas aulas, pesquisas e grupos de pesquisa.

A pesquisa tem contado, na UNICENTRO, com o apoio de bolsas de estudo para os acadêmicos, e deve ser uma tendência de grupos e professores a participação em projetos e programa de pesquisa, inclusive com outras universidades, buscando para isso formas de

financiamento, e, por meio destes, produzir pesquisas relevantes e sistematizando os resultados, produzindo materiais pertinentes para o ensino em suas disciplinas e divulgando para a comunidade acadêmica em periódicos qualificados da área.

A extensão é compreendida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 43, VII, como uma ação “[...] aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” Assim, a extensão significa a presença social da universidade a partir do que nela se produz e que pode ser difundido na sociedade, tanto em forma de respostas a demandas existentes quanto na promoção de novas demandas sociais. A Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, e que é adotada como parâmetro da política extensionista da UNICENTRO, tem como princípio que a extensão, ao atender as demandas da realidade, é elemento fundamental da formação do estudante, e também na qualificação dos professores, haja vista a riqueza do intercâmbio da formação e atuação profissional com a sociedade.

Por ter como *locus* a realidade concreta, entendida como síntese de múltiplas determinações (MARX, 1983), o trabalho da extensão abre a possibilidade de ações não apenas disciplinares, mas inter e transdisciplinares, já que são estas formas mais aproximativas para a compreensão das complexas formas desta realidade concreta. A extensão, portanto, na indissociabilidade constitucional com o ensino e a pesquisa, deve se guiar pela ação conjunta dos professores e das disciplinas do curso, resultando desta ação possibilidades para alimentar e retroalimentar as mesmas disciplinas, ou seja, o ensino, e as pesquisas, sempre tendo em vista uma extensão que tenha compromisso com as demandas da realidade social.

Os programas de extensão tem contado, na UNICENTRO, com o apoio de bolsas de extensão e deve ser uma tendência de grupos e professores a participação em projetos e programa de extensão, buscando para isso formas de financiamento, e, por meio destes, produzir ações sociais relevantes e sistematizando resultados em forma de pesquisa acadêmica, e, com isso, produzindo materiais pertinentes para o ensino em suas disciplinas e divulgando para a comunidade acadêmica em periódicos qualificados da área.

7. INFRAESTRUTURA

7.1. RECURSOS HUMANOS

DADOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Nome: Alessandro de Melo

Qualificação profissional e acadêmica: Doutor em Educação

Regime de trabalho do coordenador do curso: RT/40-TIDE

Atuação do coordenador do curso (representatividade em Conselhos Superiores, experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica): O coordenador ingressou na UNICENTRO em 2008.

Carga horária destinada à coordenação do curso: 20h

QUADRO DE DOCENTES DO CURSO

Nome	Titulação	Área do stricto sensu	Ano de conclusão	Instituição
Adair Angelo Dalarosa	Doutor	Educação	2005	UNICAMP
Ademir Nunes Gonçalves	Doutor	Educação	2010	UFSCAR

Alessandro de Melo	Doutor	Educação	2010	UFPR
Aliandra Cristina Mesomo Lira	Doutora	Educação	2009	USP
Ana Aparecida de Oliveira Barby	Doutora	Educação	2013	UFPR
Angela Maria Hidalgo	Doutora	Educação	2004	UNESP
Aurélio Bona Júnior	Doutor	Educação	2013	UNICAMP
Carla Luciane Blum Vestena	Doutora	Educação	2010	UNESP
Carlos Alberto Machado	Doutor	Educação	2009	PUC-RIO
Clarice Schneider Linhares	Doutora	Educação	2014	UTP
Claudia Cabral Rezende	Doutora	Educação	2006	UNESP
Jamile Santinello	Doutora	Comunicação	2013	UFRJ
Jane Maria de Abreu Drewinski	Doutora	Educação	2009	UFPR
Jefferson Olivatto da Silva	Doutor	Ciências Sociais	2012	UNESP
Laurete Maria Ruaro	Doutora	Educação	2013	PUC-PR
Luciane Neuvald	Doutora	Educação	2011	UNESP
Marcos Gehrke	Doutor	Educação	2014	UFPR
Margareth de Fátima Maciel	Doutora	Educação	2003	PUC-SP
Marlene Lucia Siebert Sapelli	Doutora	Educação	2013	UFSC
Nilsa Oliveira Pawlas	Doutora	Educação	2014	Universidad de la Empresa - Uruguai
Paulo de Nobrega	Doutor	Educação	2006	UFSC
Paulo Guilhermeti	Doutor	Educação	2002	UNIMEP
Regina Celia Habib Wipieski Padilha	Doutora	Educação	2008	UNIMEP
Rosângela Prado de Abreu Wolf	Doutora	Educação	2016	PUC-PR
Suzete Terezinha Orzechowski	Doutora	Educação	2013	PUC-PR

Adnilson José da Silva	Mestre	Educação	2006	UEPG
Christine Vargas de Lima	Mestre	Educação	2000	UNICAMP
Klevi Mary Reali	Mestre	Educação	1995	UNICAMP
Ninon Rose Stremel	Mestre	Educação	1998	UNICAMP
Solange Aparecida de Oliveira Collares	Mestre	Educação	2008	UEPG

Necessidade de contratação com justificativa:

O curso possui a necessidade de contratação de professores para as vagas dos que se aposentaram. No momento temos duas vagas de professoras aposentadas que não foram anuídas pelo Estado, e temos três professores aprovados em concurso esperando contratação. Dado o quadro de professores colaboradores atual, é evidente a necessidade de professores efetivos.

QUADRO DE AGENTES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO

Nome/Titulação/Regime de trabalho:

Fernanda Crissi. Psicóloga. Teste Seletivo.

7.2. RECURSOS FÍSICOS E ESTRUTURAIS

Descrição dos laboratórios de informática e especializados

O Curso de Pedagogia conta com Laboratório de informática do Setor de Letras Humanas e Artes (SEHLA), com cerca de 15 máquinas em funcionamento. Os computadores funcionam com o sistema Linux, além dos Laboratórios específicos do curso, sendo que todos os laboratórios abaixo relacionados contam com estrutura física de uma sala própria contendo computador, mesa, armário, cadeiras e materiais pertinentes a especificidade do Laboratório:

- LEPEHDEC- Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Hospitalar, Domiciliar e Casas de Apoio
- LEE - Laboratório de Educação Especial
- LACET- Laboratório em Comunicação, Educação e Tecnologia
- LAEC – Laboratório de Educação do Campo
- LAPE- Laboratório de Psicologia Educacional
- LAPEDIN- Laboratório de Educação Infantil
- ROTAS (Rede de Orientação Transdisciplinar e Ações Sócio-Educativo)

Descrição das salas de atendimento dos professores

O Departamento conta com uma ampla Sala de Professores que conta com cerca de 6 mesas todas dispostas com cadeiras, armários por professor, arquivo, bebedouro, e computador com acesso a internet e impressora. Além destas, os atendimentos dos professores também são realizados em espaços específicos dos laboratórios e salas de grupos de estudos.

Descrição das salas de chefia/coordenação

A sala da Chefia e Vice-Chefia é compartilhada, conta com mesa, computador com internet e

impressora compartilhada para cada um, dois armários para materiais e mesa de reunião com cadeiras. As extensões não contam com espaço para coordenação do curso.

Descrição das salas de aula

Todos os campi contam com 4 salas de aulas dispostas com carteiras e cadeiras para alunos, mesa e cadeira para professor, quadro negro, data show e projetor integrado, sendo que para as disciplinas com divisão de turmas são disponibilizadas duas salas para a turma.

Descrição da Biblioteca

A Biblioteca do campus Santa Cruz conta com amplo espaço e seu acervo é composto por livros de todas as áreas do conhecimento, com ênfase para os cursos do campus Santa Cruz. Conta com recursos bibliográficos e tecnológicos além de espaço para consultas e estudo. As bibliotecas dos campi avançados contam com menor espaço, porém com os mesmos recursos de acesso, sendo possível emprestar livros de todas as bibliotecas da UNICENTRO.

7.3. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

A Universidade disponibiliza intérpretes de Libras aos alunos que solicitam tal recurso. Além disso, o PIA oferece toda estrutura de aparelhos para impressão e outras necessidades especiais dos estudantes. Nossas salas de aula são acessíveis pela Plataforma de Elevação, localizada no prédio central do campus Santa Cruz.

Infraestrutura: A Universidade conta com rampas de acesso para cadeirantes e pessoas com necessidades especiais, elevadores para acesso aos andares superiores de todos os blocos.

7.4. ATENÇÃO AOS DISCENTES E DOCENTES

O Departamento de Pedagogia promove reuniões semanais de Departamento para atenção a docentes sendo que nelas possível presença de representação discente. São promovidas ainda reuniões por área e planejamentos anuais, além do NDE.

Para os discentes há atendimento 12 horas por dia da Secretaria do Departamento e Chefia, bem como os Atendimentos ao Aluno ofertados pelos professores.

A coordenação procura reunir os representantes de turma de forma sistemática, para avaliar o andamento do curso, aproveitamento das turmas etc.

8. ANEXOS

Regulamentos específicos necessários à fundamentação e operacionalização do curso, dentre outros julgados necessários para a compreensão do curso (para curso novo inserir como anexo; para reformulação indicar o nº do ato oficial, caso já exista):

- Regulamento do Estágio Supervisionado
- Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- Regulamento das Atividades Acadêmicas Complementares
- Demais normativas específicas para o curso

REFERÊNCIAS

BARROS, J.M. **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: 2006.

CHAUÍ, M. Universidade operacional. **Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Sorocaba, Uniso, v. 4, n. 3, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº.1, de 13 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 31 de maio de 2017.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava: DEPED, 2008.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

FERREIRA, N.S.C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gêrmen* da formação. *Educação & Sociedade*, v.27, n.97, p.1341-1358. set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

FORUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

HINSCHING, M.A.O. Formação de recursos humanos: uma necessidade emergente em Educação ambiental. **Anais...** II Encontro Paranaense de Educação Ambiental. Guarapuava: UNICENTRO, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MACIEL, M. **O curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. 2011**. Disponível em: sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/03/historia12.pdf.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTEIRO, S.; SANSONE, L. **Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná. Curitiba : Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SCHEIBE, L; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Disponível em: www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139. Acessado em 22/02/2016

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de leitura I**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGANÇA, I.F.S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, M.O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 05-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, IC.A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem. http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf Acesso em: 29/09/15.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, K. ENGELS, F. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR. 2002

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F.; STEDILE, J.P; GENOÍNO, J. (orgs.). **classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, SA. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.