



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL
DO PARANÁ**



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1. CURSO

1.1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO	PEDAGOGIA- Licenciatura Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Docência no Ensino Médio na Modalidade Magistério ou Formação de Professores e Gestão Escolar.	
ANO DE IMPLANTAÇÃO	1966	
CAMPUS	Paranavaí	
CENTRO DE ÁREA	Ciências Humanas e Educação	
CARGA HORÁRIA	Em horas/aula: 4080	Em horas/relógio: 3400
HABILITAÇÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Bacharelado
REGIME DE OFERTA	<input checked="" type="checkbox"/> Seriado anual com disciplinas anuais;	

1.2 TURNO DE FUNCIONAMENTO E VAGAS

TOTAL DE VAGAS OFERTADAS ANUALMENTE	60 Com previsão de oferta de 70 vagas	
PERÍODO DE FUNCIONAMENTO/VAGAS POR PERÍODO	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino <input checked="" type="checkbox"/> Noturno <input type="checkbox"/> Integral	Número de vagas: Número de vagas:30 – previsão de 40 Número de vagas:30

ANO DE IMPLANTAÇÃO DESTE PPC: 2019

2. LEGISLAÇÃO SUPORTE AO PROJETO PEDAGÓGICO

2.1. DE CRIAÇÃO DO CURSO

O Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, hoje um campus da UNESPAR foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação pelo Parecer n.º 01/66 de 07 de janeiro de 1966 e teve seu reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação - Parecer n.º 676/71, Doc. 130, p. 112, consubstanciado no Decreto Federal n.º 69599, de 23 de novembro de 1971 - D.O., de 26 de novembro de 1971.

Recebeu parecer favorável à Adequação Curricular aos pareceres do CEE n.º583/99 e n.º36/05, vigente a partir do ano letivo de 2000, cuja aprovação do Conselho Estadual de Educação ocorreu pelo Parecer 564/05 de 2 de setembro de 2005.

Por meio do Decreto 3135/2008 de 25/07/2008 o curso foi adequado às Diretrizes curriculares Nacionais (Resolução do CNE/CP nº 1/2006), com carga horária de 3.364 horas, regime seriado anual, funcionamento nos períodos diurno e noturno.

A renovação de reconhecimento do curso foi feita em 19/11/2008 por meio do Decreto 3.822/2008. O Decreto apontava que o curso deveria ofertar 3.010 horas para os ingressantes, em cumprimento ao Parecer nº 36/05- CEE/PR e 3.364 horas para os ingressantes a partir do ano letivo de 2008 (Parecer nº 643/07- CEE/PR). O curso deveria ter regime de matrícula seriado anual, turno de funcionamento diurno e noturno, 60 vagas anuais e período de integralização de no mínimo 04 anos e no máximo 07 anos.

Entre 2009 e 2011 foi feita uma alteração na matriz curricular, por intermédio de um adendo para implantar a disciplina de LIBRAS no quarto ano do curso e instituir o conteúdo de Relações Étnico-raciais na disciplina de Sociedade e Cultura no terceiro ano do curso. Além disso, o adendo cumpriu a especificação da Resolução 03/2007-CNE/CES, que determinava a hora-aula de 60 minutos e o disposto na Deliberação nº 02/2009-CEE-PR/CP que trata sobre o estágio não

obrigatório, objetivando a melhoria da qualidade na formação dos pedagogos.

O Decreto Estadual nº 1356/11, publicado no Diário Oficial do Estado, datado de 12/05/11, com fundamento no Parecer CEE/CES/PR nº 222/10. Autorizou a adequação curricular do curso, permanecendo a mesma carga horária total do curso.

Em 02/12/2013, por meio do Decreto nº 9514 foi autorizada a renovação do reconhecimento do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, com carga horária de 3.364 horas para os ingressantes até 2013, com a alteração no Projeto Político Pedagógico para 3.246 horas, regime de matrícula seriado anual, turno de funcionamento vespertino e noturno, 60 vagas anuais, com vigência a partir do ano letivo de 2014

A proposta de 2014 visava solucionar alguns problemas de locação de disciplinas. Estas comportavam 3 horas semanais. No período vespertino, essas disciplinas não encontravam dificuldades para serem ministradas porque era possível ministrar cinco aulas por dia. Entretanto, no período noturno, que comportava quatro aulas diárias, das disciplinas de três horas, uma aula ficava alocada no sábado. A Matriz Curricular previa solucionar essa questão. A Matriz contabilizou 2.808 horas/relógio de atividades formativas, 400 horas de estágio e 130 horas de aprofundamento teórico-práticas, 100 horas de atividades científico-culturais, 150 horas de TCC e 100 horas de atividades práticas na disciplina de Alfabetização. O mínimo era de 3200 horas/relógio.

O Curso de Pedagogia, por vários anos, desenvolveu atividades voltadas ao fortalecimento da formação teórico-prática do professor para o Ensino Fundamental (séries iniciais) e Ensino Médio (Magistério) e formação pedagógica nas áreas de orientação educacional e administração escolar.

O Curso de Pedagogia passou pelos seguintes regimes:

- 1966 a 1973: Regime Anual

- 1974 a 1993: Regime Semestral

A partir de 1994 - Regime Anual.

Durante sua existência o Curso de Pedagogia formou 2.820 profissionais da Educação, muitos exercendo sua profissão em Paranaíba, no estado e em outras localidades do Brasil.

2.2.LEGISLAÇÃO NACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

- a) Resolução 02/2015 CP/CNE, que institui 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.
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia instituídas pelos Pareceres 05/2005 e 06/2006 e pela Resolução 01 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação.
- c) Resolução 03/2007 CNE/CES, que dispõe sobre o conceito de hora aula e dá outras providências, amparado no Parecer CNE/CES 261/2006.
- d) Deliberação nº 02/2009-CEE-PR/CP que trata sobre o estágio obrigatório e não obrigatório na educação superior e em outros níveis de ensino, objetivando a melhoria da qualidade na formação dos pedagogos.
- e) Decreto Federal 5626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- f) Estatuto da Pessoa com Deficiência – julho de 2015.
- g) Deliberação 02/2016 – PR, sobre a Educação Especial.
- h) Decreto Federal 5296/2004, que dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- i) Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- j) Resolução CNE/CP 02/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- k) Deliberação nº 02/2015, que dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

3.1. JUSTIFICATIVA

A matriz curricular do PPC em vigor foi reestruturada em 2013, com início da implantação em 2014. Portanto, estamos no quarto ano de sua implantação, estando a mesma em um processo constante de avaliação pelo Núcleo Docente Estruturante, a fim de assegurar sua adequação às necessidades formativas dos estudantes, às demandas sociais regionais e às legislações nacionais e estaduais.

Diante do credenciamento da Unespar – Universidade Estadual do Paraná pelo CEE, foi proposto pela PROGRAD o Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação de todos os seus 07 (sete) *campi*, com o objetivo de realizar as adequações legais a todos os PPC's dos Cursos de Graduação, além de aproximar os Cursos Afins. No caso do Curso de Pedagogia, há oferta do mesmo em 05 (cinco) *campi* distintos, estando os mesmos situados em Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Representantes destes Cursos tem realizado reuniões presenciais a fim de aproximar seus PPC's e dialogar sobre os problemas e possibilidades existentes nesse campo de formação profissional. Este PPC é produto destas discussões e das reuniões do NDE do Curso de Pedagogia de Paranavaí.

Em relação ao PPC em vigor, observou-se a necessidade de atender a alguns princípios da Resolução nº 2, de 01/07/15 e de legislações específicas acima relacionadas, no que se refere à Educação e Diversidades (étnico-racial, gênero, religiosa), Direitos Humanos (adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas) e adequação da carga horária do curso no que se refere às horas de Prática como Componente Curricular Obrigatório. No âmbito do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da Unespar também foi identificada a necessidade de adequação do PPC aos princípios gerais e às finalidades expressas no PDI e no PPI da Unespar. Por fim, no PPC em vigor falta definir as concepções de universidade, sociedade, as demandas regionais e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que orientam essa proposta pedagógica, além de explicitar as bases teórico-metodológicas que a sustentam.

Tais demandas suscitaram a necessidade de nova alteração do PPC, tarefa que está sendo elaborada coletivamente pelo Colegiado e pelos seus estudantes, sob a coordenação do NDE.

O curso funciona atualmente nos turnos vespertino e noturno, ofertando 30 (trinta) vagas em cada um. Diante das dificuldades de permanência de nossos estudantes, advindos majoritariamente da classe trabalhadora, historicamente vem ocorrendo uma significativa evasão no período da tarde, pois muitos se transferem para a noite ou trancam o curso para poderem trabalhar.

Foi discutida coletivamente a possibilidade de transferir as vagas para o período noturno, mas por questões de espaço físico na estrutura do *Campus* de Paranaíba, tal solução seria inviável. Além disso, não atenderia a parcela de estudantes que necessita estudar no período vespertino.

O aumento de 10 (dez) vagas para o período da tarde permite ampliar a oferta para a comunidade regional, além de assegurar que nas séries finais do curso possam ser atendidos estudantes em quantidade suficiente, aproveitando melhor a estrutura material e de pessoal que a universidade oferece à região de Paranaíba. O Curso de Pedagogia da Unespar do *Campus* de Paranaíba passaria assim a ofertar um total de 70 (setenta) vagas anualmente, o que não acarretaria nenhum impacto de ordem econômica ou de pessoal, sendo plenamente viável. Esta alteração está sendo tramitada para a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) a fim de ser encaminhada para o Conselho Estadual de Educação.

3.2. CONCEPÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS

3.2.1. Fundamentação teórica e princípios norteadores do curso, da formação profissional;

O Curso de Pedagogia da Unespar do *Campus* de Paranaíba orienta-se por uma perspectiva de trabalho pedagógico que considera sua inserção nas relações sociais mais amplas que constituem a atual sociabilidade do capital.

A proposição de uma formação profissional que possibilite uma atuação consciente e socialmente responsável de seus egressos leva em conta os determinantes econômicos e sociais do capitalismo, no qual o curso está inserido.

Isto significa compreender a educação superior e suas condições reais de oferta em meio às múltiplas determinações de caráter econômico, político e social.

A relação social regida pelo capital permeia o processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade, seja no âmbito da educação formal, seja na educação concebida de modo mais amplo, por isso sua compreensão afeta diretamente as análises e proposições deste Curso. Com base no materialismo histórico, considera-se o modo como essa relação se constitui e se articula com os problemas postos na práxis humana, dentre eles os desafios impostos à educação na atualidade.

A ação educativa proposta tem características constituídas coletivamente e atende aos condicionamentos postos pelo poder público e suas políticas em vigor. No âmbito da relação capitalista dominante em âmbito mundial, é importante ressaltar que as políticas voltadas para o ensino superior público tem sofrido alterações significativas ao longo dos anos, com distinções entre os países.

A educação superior brasileira pública, regida pela LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), com suas alterações posteriores, é ofertada nas esferas federais, estaduais e em alguns casos ainda municipais. Ao lado dessa oferta, há também a presença da iniciativa privada e de cursos na modalidade à distância.

No Brasil, a história do processo de expansão da educação superior nas últimas décadas revela um crescimento quantitativo de matrículas, embora permaneça a defasagem na oferta do ensino superior. Ao mesmo tempo, esta expansão é marcada pela desresponsabilização do Estado em relação à garantia do direito à educação. Destaque-se que a iniciativa privada é a responsável pela maior oferta de vagas na educação superior atualmente.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, fornecido pelo INEP (BRASIL, 2016), das 2.407 instituições de ensino superior, 2.111 são privadas (87,7%) e apenas 296 são públicas. Destas, 107 são instituições federais, 123 estaduais e 66 municipais. Constata-se ainda que a maioria das universidades (54,8%) é pública e que dentre as IES privadas predominam as faculdades (88,4%). Houve um aumento do número de matrículas no ensino superior, mas este veio marcado pela predominância do setor privado. Em 2016, 75,3% (6.058.623) matrículas deram-se nas IES privadas e apenas 24,7% (1.990.078) matrículas ocorreram na rede pública.

Estes resultados refletem as políticas públicas que vem sendo adotadas nas últimas décadas no Brasil, orientadas pela chamada “agenda neoliberal”, assumindo a lógica mercantil, com uma forte tendência para a mercantilização e para a privatização. Entender essa opção política demanda conhecer a materialidade que a sustenta, ou seja, a atual conjuntura capitalista.

Mészáros (2002, p. 131) preconiza que “o sistema do capital” continua sendo “um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão”. Diversas análises acerca das políticas mundiais comprovam que o Estado tem correspondido às necessidades ditadas pelo capital, produzindo intensa miséria humana e ameaçando a própria existência do planeta.

As relações sociais estabelecidas no capitalismo visam o acúmulo de capital e, nesse processo, tendem à crescente mercantilização das distintas atividades humanas, dentre elas a educação. É preciso considerar esse dado concreto no trabalho educativo, pois o mesmo tem impacto nas relações econômicas, no investimento público destinado à educação e também na consciência das pessoas.

É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como o âmbito em que, “naturalmente”, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil (GENTILI, 1995, p. 228).

As orientações neoliberais vêm sendo adotadas no Brasil, ora de forma mais radical, ora afetadas pelas contradições e pressões sociais em defesa da manutenção de investimentos no setor público. Apreender esse processo implica conhecer a lógica de funcionamento das relações sociais atuais. É possível constatar uma inter-relação entre a reestruturação do sistema produtivo contemporâneo, as mudanças no mundo do trabalho e as ideologias neoliberal e pós-moderna.

Nos países centrais os efeitos sócio-políticos da reorganização produtiva do capital foram sentidos desde a década de 1980, levados a efeito por intermédio das “políticas neoliberais” e agravados em virtude da derrocada das chamadas “experiências socialistas” no leste europeu.

[...] Aquilo que até então figurava como uma espécie de modelo socialdemocrata de universalidade de direitos, através da sinonimização entre capitalismo avançado e bem-estar social, se esboroava sob os deslocamentos de empresas, as reestruturações e reengenharias e o desemprego nos países predominantes, crescentes já na década de 1980. A queda do muro de Berlim e o melancólico final da URSS operaram como o cortejo fúnebre de um estado de bem-estar, já agonizante há vários anos (FONTES, 2010, p. 323).

O movimento de reestruturação capitalista combinou diferentes modelos produtivos, de acordo com as condições exigidas em cada conjuntura, subordinando as relações de trabalho e as relações sindicais à ordem do capital. Marx (1985) já demonstrara como as distintas formas de organização social do trabalho expressam o controle capitalista sobre os processos de trabalho e o quanto isso é necessário para garantir a lógica de valorização do capital. A reestruturação produtiva gerada como resposta à crise de 1972-1973, mais conhecida como “toyotismo” ou “produção flexível”, expressa a atualidade dessa assertiva, representando o indispensável controle capitalista sobre os processos de trabalho.

Os novos processos de trabalho que aí começam a se desenvolver, tão em voga na atualidade e cuja expressão mais conhecida foi o chamado modelo japonês, nada mais são do que a forma histórica encontrada pelo capital para implementar o processo de intensificação da exploração, o que exige uma constante reposição/recriação/ readequação da luta contra a classe trabalhadora, vale dizer, da estratégia burguesa com vistas à hegemonia do capital. Por isso, embora se justifiquem por motivos técnico-econômicos, sua implementação obedece muito mais a uma lógica *político-econômica*. [...] (TUMOLO, 2002, p. 95).

A combinação dos diferentes “modelos” produtivos pelas empresas capitalistas afetam os processos de trabalho no seu conjunto, seja em nível de inovações tecnológicas, seja pela adoção de formas distintas de organização e gestão do trabalho. Assim se obtém uma intensificação da exploração da força de trabalho, além de criar as condições necessárias para uma vitória política sobre os trabalhadores, conquistando “suas mentes e corações, concomitantemente à neutralização e possível destruição de qualquer forma de organização destes, principalmente aquelas de cunho mais combativo” (TUMOLO, 2002, p. 96).

Harvey indicou a presença de mudanças culturais e político-econômicas desde aproximadamente 1972, propondo haver uma relação entre elas. Ao confrontar essas mudanças “com as regras básicas da acumulação capitalista”, no entanto, conclui que as mesmas são mais “transformações de aparência superficial do que sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova” (HARVEY apud TUMOLO, 2002, p. 75).

A partir do estudo do fordismo e suas imbricações com o keynesianismo, passando pela crise desse paradigma da organização da produção, ele analisou as transformações político-econômicas do capitalismo do final do século XX, denominando-as de “acumulação flexível de capital”. Ao identificar as razões da crise do modelo fordista-keynesiano no bojo do movimento contraditório, Harvey (apud TUMOLO, 2002, p. 77) assinalou sua incapacidade de conter as contradições inerentes ao capitalismo no período de 1965 a 1973, principalmente devido a sua rigidez, que então esgotava as “opções para lidar com o problema da superacumulação”, embora tivesse conseguido resolvê-lo no longo período de expansão do pós-guerra.

O novo modelo emerge da crise de superacumulação de 1973, que demarca também a crise do modelo fordista-keynesiano. A acumulação flexível se opõe à rigidez do fordismo, apoiando-se “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY apud TUMOLO, 2002). A estrutura da sociedade capitalista e liberal sofreu então mudanças significativas quando o Estado de Bem-Estar Social europeu iniciou o seu processo de crise.

Ao Brasil, país da periferia capitalista, que não havia experimentado esse Estado de Bem-Estar, impingiram-lhe as prescrições do Consenso de Washington: redução dos gastos públicos e das tarifas de importação; eliminação de barreiras não-tarifárias e de normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; eliminação de instrumentos de intervenção do Estado no campo financeiro, como controle de juros, incentivos fiscais etc.; privatização de empresas e de serviços públicos (SOARES, 1996, p. 23).

No campo cultural e filosófico, concomitantemente, passou a ser utilizado o termo “pós-moderno” para indicar o período que sucede a chamada “Era Moderna”, sustentada sob o Iluminismo. Este último, tributário de um momento de crença unificada na razão e na liberdade para o progresso da humanidade, fundamentou

as ideologias do liberalismo e do socialismo. Para Wood (1999), a origem do pós-modernismo está relacionada com a própria lógica interna do sistema capitalista, ou seja, é uma expressão dela no plano teórico.

Na perspectiva de caracterizar melhor o pós-modernismo, Wood (1999) identificou que assim se propõe uma nova era, descartando tudo o que foi até então produzido nas artes, ciências e civilização. O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas do esclarecimento, do iluminismo, referente ao “mundo moderno”. O sufixo “pós”, neste caso, indica uma inversão, uma negação daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Nessa inversão, a “agenda”:

[...] coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como lócus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para ‘ideias claras e distintas’. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 2004, p. 341).

A autora explica que a crítica é pertinente, mas de inegável caráter idealista, pois o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é omitido e, em contrapartida, só apresentam ideias difusas. Ou seja, nega-se a condição posta, mas não se apresenta uma proposta concreta que erradique as condições negadas. Segundo ela, considerar as complexas determinações das forças históricas como metanarrativa e, ao desprezá-las, reduzir a história a uma narrativa, sobre o único e o incerto, evidencia o ponto mais frágil da agenda pós-moderna e seu mais evidente ponto de discórdia.

Desvincular-se da complexidade do contexto que produz a realidade social e seus problemas, conforme propõem os pressupostos da agenda pós-moderna, afasta os indivíduos da apreensão dos seus reais determinantes globais. De modo que, para uma melhor compreensão dos princípios defendidos e da repercussão no campo educacional, torna-se necessário analisá-lo como parte de um contexto

maior, considerando a inter-relação com o sistema produtivo e social ao qual ele está vinculado. São múltiplas as repercussões das propostas da agenda pós-moderna na educação. O objetivo da educação defendido por seus teóricos é a substituição das “questões teóricas” pelas “questões práticas” e este é o rumo mais vivo e penetrante de todos (MORAES, 2004).

Concordar com a tese de que tais transformações representam uma ruptura com o período histórico anterior, como defendem os teóricos da corrente pós-moderna, é não entender a relação produtiva do capital e a respectiva ideologia neoliberal, proposta para o momento histórico chamado de globalização do capitalismo. Esta simboliza

[...] apenas uma nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, como é o nosso, através de mudanças estruturais que mantêm os mesmos mecanismos perversos de exploração (SILVA apud JACOMELI, 2007, p. 32).

Libertando-se do limite de uma leitura superficial, o que se apreende é uma organização articulada, via currículo educacional, com o objetivo de atender às demandas propagadas pela nova ordem. Nesta, as agências internacionais ditam como os países em desenvolvimento devem se organizar para oferecer a educação a todos, como maneira de contornar os problemas sociais¹. Observa-se aqui a recomendação da formação segundo os pressupostos pós-modernos.

O resultado desse ideário é que o objetivo não é a apropriação de conhecimentos pelos alunos para utilização numa possível transformação social, mas a simples adaptação dos mesmos à ordem estabelecida. Neste sentido, Nagel (2007, p. 23) enfatiza que é preciso eliminar “[...] qualquer ingenuidade em pensar o sistema educacional como independente da economia, ou como fator autônomo para acionar transformações sociais”, pois uma análise mais ampla, que permite

¹ Os direcionamentos foram disseminados em encontros internacionais de onde saiu o consenso de assumir o compromisso de lutar “pela universalização e pela oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos” (BRASIL, 1997, p. 14). No delineamento da proposta educacional para o “novo” contexto social, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. O modelo de política adotado passou a nortear as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Este ressalta que a escola deve ensinar valores, para ajudar o sujeito a enfrentar os problemas decorrentes das mudanças tecnológicas e econômicas.

descortinar a superfície constata que as medidas disseminadas “sempre devem responder às novas demandas da reestruturação produtiva”.

Nesta lógica, no pós-modernismo trata-se de postular o nexo direto entre educação e a recelebração das virtudes do mercado. Isto porque necessitam preparar “cidadãos” e ocultá-los da face fortemente desumana do consenso, das maneiras efetivas da dominação e da exploração, dos modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente, conforme Moraes (2004). Paralelamente, trata-se de desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar.

Neste contexto, os pressupostos do pós-modernismo estão inculcados nas propostas educacionais vigentes. O ceticismo epistemológico pontuado defende que “o conhecimento é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum” (WOOD, 1999, p.12). Descartam assim a necessidade da apreensão da essência do objeto e dos seus determinantes, ou seja, nesta perspectiva o que importa é o aspecto superficial, “o fato”, não a causa.

“O fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano” (WOOD, 1999, p, 13). Estas são interiorizadas por meio dos mecanismos do mercado e o resultado de tudo isso é claro, a formação é fragmentada, nossa identidade tão variável, incerta e frágil que não há base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum².

A opção pedagógica e epistemológica adotada neste Curso de Pedagogia **se contrapõe às “agendas” neoliberal e pós-moderna** em vigor, pois concebe a importância de **assegurar a todos os indivíduos a apreensão e a produção de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para uma ampla formação humana.** A **concepção de universidade** adotada em consonância com esse princípio é a de uma **instituição social, de caráter público, gratuito, laico e autônomo.**

² O modo globalizado e o modo como tais princípios são difundidos não oferecem condições de apreender estes limites. Moraes (2004) preconiza que a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano trouxe como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória.

É possível constatar transformações significativas nas universidades em decorrência do avanço das relações capitalistas, pois ao mesmo tempo em que houve a perspectiva de mais acesso à educação e à cultura, as mesmas tornaram-se reféns de uma lógica social pautada no mercado, passando a ser vistas como uma organização social, descaracterizando-a como instituição social.

Para Chauí (2003), as sucessivas reformas que vem transformando a universidade brasileira desde a década de 1990 situaram a educação, junto com a saúde e a cultura, no setor de serviços não exclusivos do Estado, deixando de considerá-la como direito para torná-la um serviço, que por isso pode ser privado ou privatizado. Ela passou a ser regida por ideias de eficácia e eficiência, por sua instrumentalidade, sem discutir sua própria existência e sua função no interior de uma sociedade de classes.

A concepção de universidade como instituição social implica repensá-la como espaço institucional histórico e de formação humana, de reflexão crítica, de produção e socialização de conhecimentos. Sendo assim, “é necessário que o Estado não tome a educação como gasto público, mas como investimento social e político, como direito social e não privilégio e serviço” (MINGUILI; CHAVES; FORESTI, 2008, p. 44).

A universidade brasileira, por ser patrimônio público, tem como responsabilidade atender às necessidades sociais, através da pesquisa e primando pelo ensino de qualidade. Deve se preocupar com a formação ética dos acadêmicos, elevando e ampliando o patamar científico-cultural da sociedade brasileira.

A concepção de educação adotada nessa perspectiva considera a necessidade de analisar suas relações com o trabalho, que é uma categoria primordial para a compreensão do ser social e as objetivações do gênero humano. A ontologia crítica permite uma análise de como essa relação se constitui e se articula com os problemas postos na práxis humana. A relação entre trabalho e educação permeia o processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade, por isso sua importância.

O trabalho, tomado em seu sentido ontológico, representa o “salto” que o ser humano dá para além de sua natureza, o que o diferencia dos animais. O trabalho consiste no intercâmbio orgânico do homem com a natureza, da qual ele depende diretamente para garantir suas necessidades de sobrevivência. Tal intercâmbio,

entretanto, é específico, radicalmente distinto do ser natural, biológico. O que determina essa distinção é o caráter teleológico da ação humana, pois a finalidade é antecipada e se produz assim uma transformação do mundo natural, apropriado como meio e objeto de trabalho, a fim de converter a natureza em valor de uso, para a sobrevivência.

Conforme Marx (1985, p. 153), “o processo de trabalho, [...] em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas”. Além disso, ele afirma ainda que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”. O trabalho é, por conseguinte, determinante para a vida humana.

Visando evitar um equívoco comum a partir dessa afirmação, que é o de incorrer no mecanicismo, Lukács (1965) demonstra a dialética inerente dessa premissa, pois há relativa autonomia no desenvolvimento dos campos particulares da atividade humana, como na arte, na ciência, que se desenvolvem espontaneamente, por trabalho do sujeito criador. Contraditoriamente, essa autonomia é fundada objetivamente. Em outras palavras, à esfera subjetiva, a consciência se contrapõe ao mundo objetivo, que evolui segundo causas que lhe são próprias. Lukács (1978) denomina isso de causalidade. Trabalho seria, portanto, a articulação entre teleologia e causalidade, características exclusivas do **ser social**.

Sua realização “resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas” (LESSA, 2007, p. 142). O trabalho complexifica assim as relações sociais e engendra as formas de objetivação do gênero humano, como a filosofia, a ciência, a arte, que são atividades teleológicas mais complexas. Também Leontiev (s/d, p. 283) preconiza que “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”.

O **trabalho humano** é, portanto, **fundante do ser social**, ele vai se transformando, modificando a natureza e o próprio homem, num processo histórico contínuo. Cada nova geração começa sua vida num mundo de objetos e

fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela vai então se apropriando destas riquezas, participando do trabalho, nas diversas atividades sociais. Assim se constitui a sociedade, um modo de existir do ser social que não se restringe a uma somatória de indivíduos nem em algo que paira acima deles.

[...] Não se pode separar a sociedade dos seus membros: *não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade.* O que chamamos sociedade são os modos de existir do ser social: *a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 37).

O homem se humaniza assim, assimilando os resultados das atividades cognitivas das gerações precedentes. Para Leontiev (s/d, p. 285), “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Em síntese, o homem aprende a ser homem.

A educação é imprescindível para a humanização, por possibilitar a apropriação das artes, ciências e de outras objetivações, já que elas são expressões da história humana, o saldo de sua transformação histórica que se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo.

O trabalho remete para além de si ao criar algo novo, tornando a realidade cada vez mais ampla e complexa, gerando distintas formas de atividade humana, que não visam apenas à transformação da natureza. Ele promove assim um “afastamento das barreiras naturais”, tornando o ser cada vez mais social. O **trabalho** se define enquanto uma relação entre homem e natureza, é uma **ação teleológica primária**; já a **educação** atua na relação entre os homens, é uma **ação teleológica secundária**.

[...] A relação entre o ser humano e um objeto pela mediação do trabalho possui características ontológicas muito distintas da relação entre indivíduos humanos, tal como é o processo pedagógico. Mesmo se tomarmos o termo educação em sua acepção mais geral, mais ampla, ainda assim, mesmo neste caso extremo, o que aprendemos e as habilidades que desenvolvemos ao objetivarmos uma teleologia é um processo em tudo distinto da transformação do real enquanto tal. Lúkács, [...], para marcar e analisar esta distinção, denominou ‘posições teleológicas primárias’ aquelas voltadas à transformação da natureza e de ‘posições

teleológicas secundárias' aquelas peculiares às interações entre os seres humanos. As primeiras são características do intercâmbio orgânico com a natureza, as segundas compõem os complexos ideológicos, da política ao direito, da arte à filosofia, da sexualidade à educação, etc. (LESSA, 2007, p. 117).

O trabalho se constitui, portanto, numa categoria central para compreendermos os fenômenos humanos, pois é responsável pelo processo de humanização. Quanto mais se desenvolve o ser social, todavia, mais ele produz objetivações que o afastam do espaço diretamente ligado ao trabalho, o que nos permite afirmar que “o ser social não se reduz ou esgota no trabalho”. Ele vai transcendendo esse espaço, por isso “existe uma categoria teórica mais abrangente”, que envolve o trabalho, mas inclui as demais objetivações humanas, que é “a categoria de **práxis**”.

A categoria da práxis “revela o homem como ser *criativo e autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 43-44). O que ocorre é que, dependendo da forma de organização das relações sociais, há diferentes formas de trabalho e de objetivações do gênero humano dele decorrentes, apropriadas por meio da educação. Estas podem ou não conduzir à emancipação da humanidade.

Da práxis humana não resultam apenas “produtos, obras e valores que permitem aos homens se reconhecerem como autoprodutores e criativos”, ela “pode produzir objetivações que se apresentam aos homens não como obras suas, como sua criação, mas, ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo”, e nessas condições, “*entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 44). É o fenômeno histórico do fetiche, que não é ideológico, tem seus fundamentos na organização econômica e social da sociedade.

Na sociabilidade presente, sob a égide das relações sociais capitalistas, o resultado é esse, gerando exploração humana e ampla degradação social e natural. Nesse caso, as objetivações do ser social são incorporadas de maneira desigual pelos homens singulares, afetando a própria formação dos indivíduos. A sociabilidade atual nos conduz ao individualismo, à alienação, inviabilizando o desenvolvimento de todas as possibilidades do ser social. Isso ocorre porque o modo de produção capitalista é caracterizado pela divisão social do trabalho, pela

exploração da força de trabalho humana para produção de mais-valia, para a ampliação do capital. A força de trabalho se converte em mercadoria e o trabalhador não produz mais para si, valor de uso, mas sim para o capital.

Moraes (2009) denunciou que o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, pois o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico comprometem hoje a capacidade das ciências enfrentarem os problemas práticos para os quais foram chamadas a dar respostas. O resultado é “um conhecimento empobrecido”, que se reduz a múltiplos “saberes”, em que “se rompe a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo”, prevalecendo a última. Os “saberes instrumentais” se ajustam assim “à necessidade fugaz do capital por trabalho que, além de vivo, é capaz de operar em meio às novas condições produtivas e de se autopenitenciar ao reconhecer a sua dispensabilidade” (MORAES, 2009, p. 321).

Combater essa tendência epistemológica atual remete à necessidade de realizar a crítica do conhecimento acumulado pela humanidade, opondo-se à simples transmissão do conhecimento existente. Isto consiste em um longo processo de elaboração teórica, transpondo para o pensamento o movimento real do objeto, interpretando-o conscientemente como ele é em si mesmo. Apropriar-se criticamente do objeto vai além da aparência imediata, empírica. Esta aparência é necessária e importante, pois assim se inicia a primeira fase do pensamento sincrético, mas é imprescindível ir além, ao estudo e à produção do conhecimento, para apreender a essência do objeto, ou seja, sua estrutura e dinâmica internas.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Isto pressupõe que a formação humana e o desenvolvimento do pensamento crítico não consistem em uma relação externa entre sujeito e objeto ou reflexo mecânico. Estabelece-se uma relação em que o sujeito está implicado no objeto, negando qualquer neutralidade. Enquanto sujeito ativo na apreensão do movimento real, o objeto precisa ser apropriado para além de sua aparência, chegar à essência, a sua estrutura e a sua dinâmica. Segundo Netto (2011, p. 25) a apropriação do objeto, como processo, mobiliza no sujeito o máximo de

conhecimentos que lhe permite “criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Contrariamente, ao que é divulgado hoje pela “agenda” pós-moderna, que concebe a necessidade do sujeito flexível, adaptado às constantes mudanças ligadas às forças produtivas, produtor do seu próprio conhecimento, o **Curso de Pedagogia da Unespar de Paranavaí** preconiza uma **formação que objetiva permitir** aos seus estudantes o **acesso ao conhecimento mais elaborado**. O objetivo é que ele se aproprie da realidade concreta, em suas múltiplas determinações, reproduzindo-a abstratamente no pensamento e chegando ao concreto pensado. Ou seja, “é um produto do pensamento que realiza ‘a viagem de modo inverso’” (NETTO, 2011, p. 45), pois as determinações mais simples só poderão ser compreendidas quando se conhecer as determinações mais desenvolvidas. Estas “determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade”. **A socialização e a produção deste conhecimento é o objetivo do Curso e de sua organização curricular.**

À concepção que supera o pensamento pós-moderno articula-se uma concepção de educação crítica. Conhecer as pedagogias da essência e da existência que predominam na educação contemporânea torna-se fundamental para orientar tal ação educativa. Suchodolski (2002), na obra *“A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência”*, fornece importantes elementos para analisá-las.

A pedagogia da essência representa as propostas pedagógicas conhecidas como “tradicionais” e pode ser caracterizada como aquela que concebe a educação como a ação que desenvolve no indivíduo o que define a sua essência verdadeira. É assentada numa concepção ideal do homem, oriunda de distintas vertentes filosóficas, desde a antiguidade até os dias atuais. É uma proposta e pedagogia que identifica no aluno o “imperfeito”, propondo estratégias educativas que o auxiliem a alcançar a perfeição e desenvolver suas ideias e potencialidades. A teoria é essencial para assegurar essa tarefa.

A pedagogia da existência, por sua vez, corresponde às diversas modalidades da denominada “escola nova”. A mesma foi perceptível já em Rousseau, mas só se desenvolveu no século seguinte, concebendo o homem tal como ele é e não como deveria ser. Constitui a corrente de maior importância da pedagogia burguesa e a que se destacou a partir do séc. XIX. Tem como elemento ou ação propulsora a união da educação

com a vida, de tal forma que o ideal não seja de todo necessário. A prática se torna o eixo central do trabalho educativo, contrapondo-se ao preconizado pelas pedagogias da essência. Para Suchodolski (2002), todavia, as tentativas de superação das pedagogias da essência e da existência implantadas no decorrer do século XX fracassaram, pois unir a teoria e a prática no âmbito da educação implica na superação das relações sociais que determinavam tal separação.

George Snyders, na obra intitulada “*Pedagogia Progressista*” (1974), também estabeleceu uma análise crítica das duas teorias da educação, tradicional e nova, apontando outra proposta pedagógica para pensar a educação. Ele deixou claro que esta não era marxista, mas que objetivava unir as forças da esquerda no sentido de avançar na educação francesa da década de 1970. Para superá-las, a pedagogia anunciada pelo autor e denominada de progressista (SNYDERS, 1974), propunha um modelo de educação que levasse o aluno a um conhecimento mais elevado da realidade social, por intermédio da unidade dialética continuidade-ruptura. Desta maneira, contribuiria para a transformação da escola, que está ligada à realidade dos alunos, fornecendo, ao mesmo tempo, elementos para romper com o conteúdo dominante.

Nesse contexto progressista, para Snyders (1974), o professor tem o papel de guiar os alunos nesse movimento de ruptura, ao conduzi-los a uma reavaliação crítica da cultura dominante. Os estudos de Snyders visualizam a possibilidade de transformação social e da escola, conduzida pela união de diversos setores das classes dominadas contra a classe dominante. A escola poderia se transformar, nesta perspectiva, em um local crítico que prepara os jovens para o futuro.

A escolha, portanto, não é entre uma escola ‘neutra’, apolítica e uma escolha politizada. A escola é sempre política. Mas nós temos de escolher entre uma escola conservadora, de modo reticente, envergonhado – e uma escola que ousa afirmar-se, definir-se, tomar consciência dos seus objetivos e justificar-se perante os alunos e que, assim, se torna capaz de os atingir e de os fazer progredir (SNYDERS, 1974, p. 218).

É nesse contexto que Snyders abriu um caminho para uma pedagogia de crítica. Uma pedagogia que promova a difusão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente de forma viva, concreta e inter-relacionados com a realidade social.

O sentido deste PPC é orientar uma proposta educativa que leve em conta os limites das teorias educacionais em vigor, que supere as pedagogias ingênuas e que possibilite uma relação dialética entre a teoria e a prática no trabalho pedagógico. Para isto sustenta-se na práxis, a fim de contribuir para uma sólida formação humana, que fornece elementos teóricos para apreender a realidade em suas múltiplas determinações. Isso pressupõe desenvolvê-la de modo intimamente relacionado à luta concreta pela igualdade entre os homens, no movimento real do processo histórico e social. Importante considerar que a educação não é a determinante das transformações sociais, mas sim um instrumento para auxiliar e acompanhar essa transformação.

Defende-se aqui a necessidade de trabalhar na escola com as formas superiores de conhecimento, que possibilitem à humanidade desvendar as estruturas e complexas relações que constituem a totalidade social, com o intuito de ampliar as perspectivas de produção e reprodução da vida social. Limitar e fixar a vida na cotidianidade corresponde, segundo Torriglia (2008, p. 42), “a um alto grau de manipulação e de estranhamento das possibilidades de sua superação”.

A importância e a necessidade de uma intervenção educativa baseada nos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade é comprovada também na teorias da aprendizagem de Vygotsky (2001). Este autor compreende o ser social como produtor de sua realidade, sendo a consciência humana resultado de sua forma de produzir a vida. Ao desenvolver sua teoria acerca do desenvolvimento do pensamento humano, ele preconizou que a socialização da cultura elaborada às novas gerações é um fator efetivo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos. Segundo Vygotsky (2001, p. 486), **“os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem”**. Isto porque **“os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato”**.

Amparados nestes fundamentos teóricos é que se apresenta aqui a formação proposta no Curso de Pedagogia da Unespar, *Campus* de Paranavaí. Objetiva-se assim ofertar uma contribuição social efetiva para a formação de profissionais que possam atuar na educação de modo consciente, ético e comprometido com a construção de uma sociedade mais livre e igualitária.

3.2.2. Binômio teoria-prática, considerando os princípios gerais e finalidades expressas no PDI e PPI;

A partir desses fundamentos mais gerais que caracterizam a proposta política e pedagógica do Curso de Pedagogia da Unespar, procurou-se apreender a particularidade que caracteriza a oferta dessa formação profissional na Unespar e na região de Paranaíba.

A Unespar apresenta em seu PPI uma visão norteadora das políticas que norteiam a universidade e estas pressupõem a apreensão crítica e global da realidade em que se pretende intervir, assim como a escolha criteriosa de instrumentos essenciais às mudanças pretendidas. Nesse sentido respalda-se em uma visão crítica, participativa e global, referente aos processos pedagógicos e administrativos. Têm como objetivo a consolidação de práticas institucionais qualitativas revendo, ampliando e inovando o processo acadêmico.

Têm como política de ensino institucional a fundamentação em um processo dinâmico de socialização de conhecimento, priorizando a articulação entre teoria e prática por meio de ações propostas, seja no currículo ou em atividades complementares, seja pelo envolvimento dos docentes e pela integração das diversas áreas do conhecimento. “O ensino é indissociável da pesquisa, a qual gera conhecimentos e produz ações na extensão, orientando-se segundo a diretriz de uma visão clara do perfil do egresso definido segundo a Missão da Universidade” (UNESPAR, p. 20).

O ensino de graduação da Unespar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, busca a formação de profissionais que ajam sobre grupos da população e/ou indivíduos no atendimento de suas necessidades. “Sua promoção deve refletir a atualidade do conhecimento nas diversas áreas contempladas nos currículos dos cursos, garantindo a articulação entre a teoria e a prática” (UNESPAR, p. 22).

As Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação, representam orientações para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs. As propostas formativas aqui apresentadas seguem suas orientações gerais e estão assentadas na organização de conhecimentos e na capacidade de relacionar a teoria com a prática na formação profissional e no desenvolvimento humano. “A interdisciplinaridade é compreendida como resultado de diálogos entre

as diferentes áreas do conhecimento que propõem os PPCs, e apresenta-se como uma orientação fundamental para a ação pedagógica dos cursos” (UNESPAR, p. 21).

O regime adotado pela Unespar é o de ensino presencial, anual ou semestral, segundo o projeto pedagógico de cada curso (PPC). A oferta de cursos sequenciais tem o objetivo de diversificar o atendimento da UNESPAR atendendo às demandas que a sociedade requer.

A política referente à pesquisa na Unespar encontra-se voltada para a geração de conhecimento e tecnologia nos diversos campos. Sua propagação em elevados padrões de qualidade, por meio do ensino, publicações técnicas e científicas ou outras, deve atender às demandas sociais locais, regionais e nacionais. Os objetivos serão atingidos por meio do fortalecimento da pesquisa, na formação e consolidação de Grupos de Pesquisa e também pesquisas em projetos individuais. As políticas de graduação e pós-graduação da instituição são realizadas, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, depois de consultada a comunidade acadêmica e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A verticalização do ensino está entre as metas principais da UNESPAR. Os cursos *lato sensu* visam atender demandas específicas. Os programas de Pós-Graduação *strito sensu* são essenciais na busca de excelência acadêmica e devem fortalecer os grupos de pesquisa e a qualificação dos egressos.

A relação entre a teoria e a prática deve ser considerada, trabalhando-as de forma conjunta e integrada. A Unespar tem encaminhado os trabalhos nesta perspectiva e as propostas do PDI e PPI preveem tais encaminhamentos.

O trabalho pedagógico no interior da UNESPAR, portanto, funda-se no **princípio metodológico da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão**. Sua defesa justifica-se pela importância de suas dimensões ético-políticas e de sua importância didático-pedagógica. Em consonância com a concepção da universidade enquanto instituição social, advoga-se aqui a organicidade destes três processos, a fim de orientar a organização curricular do Curso de Pedagogia, avançando no sentido de promover alterações substantivas na prática educacional vigente.

Esta organicidade pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa (MARTINS, 2008, p. 77).

No caso específico do Curso de Pedagogia da Unespar do *Campus* de Paranavaí, é preciso considerar suas reais condições de atuação. Isso implica na identificação das demandas de natureza econômica e cultural da região na qual o curso está sendo ofertado. Além disso, é necessário considerar o perfil dos estudantes que frequentam o Curso, suas condições socioeconômicas e suas expectativas profissionais. Articulando esses elementos com base nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos apresentados inicialmente, torna-se possível apresentar uma estrutura curricular que atenda aos objetivos ético-políticos e educativos, cumprindo o compromisso com a busca de uma formação integral e profissional, que contribua para o processo de emancipação humana.

3.2.3. Demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental da região de Paranavaí

A Unespar, *Campus* de Paranavaí, é parte geográfica da Mesorregião Noroeste do Paraná, na microrregião e município de Paranavaí. Da Mesorregião fazem parte as microrregiões de Paranavaí, Cianorte e Umuarama, com um total de 61 municípios.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) calculou em 2012, a mesorregião com uma população acima de 710 mil habitantes, equivalendo a 25,7 habitantes por km², com um PIB próximo dos 5 bilhões de reais. A microrregião onde a UNESPAR, *Campus* Paranavaí está instalada, tem uma população estimada pelo IBGE acima de 270 mil habitantes e atende acadêmicos de mais de 30 municípios das três microrregiões que compõem a mesorregião noroeste, além de parte do Estado de São Paulo.

Compõe a microrregião de Paranavaí, local onde o *Campus* da UNESPAR está situado, os municípios de Alto Paraná, Amaporã, Cruzeiro do Sul, Diamante

do Norte, Guairaçá, Inajá, Itaúna do Sul, Jardim Olinda, Loanda, Marilena, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Londrina, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, Paranaíba, Planaltina do Paraná, Porto Rico Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica Santo Antônio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, São Pedro do Paraná, Tamboara e Terra Rica, totalizando 29 municípios.

A microrregião de Cianorte tem uma população estimada pelo IBGE acima de 200 mil habitantes e é composta pelos municípios de Cianorte, Cidade Gaúcha, Guaporema, Indianópolis, Japurá, Jussara, Rondon, São Manoel do Paraná, São Tomé, Tapejara e Tuneiras do Oeste, totalizando 11 municípios.

A microrregião de Umuarama, onde também o Campus de Paranaíba alcança e atende acadêmicos, tem uma população estimada pelo IBGE em mais de 240 mil habitantes e é compõe a microrregião os municípios de Alto Paraíso, Alto Piquiri, Altônia, Brasilândia do Sul, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Mariluz, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira, Umuarama e Xambrê, totalizando 21 municípios.

Em termos de ensino, além da UNESPAR, outras Instituições de ensino superior fazem parte da microrregião, a exemplo das que estão estabelecidas na cidade de Paranaíba, sede da UNESPAR, a exemplo da Universidade Paranaense (UNIPAR), Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (FATECIE), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Em termos econômicos, a microrregião produz a citricultura, com peso ao suco de laranja, abastecendo o mercado interno e externo, seja o consumidor e as indústrias de refrigerantes.

A produção de mandioca, algodão, café, bicho-da-seda, pecuária, abacaxi e soja. Tratando-se da mandioca, a região de Paranaíba é a segunda maior produtora do estado do Paraná, ocupando mais de 30 mil hectares de terra, processando a produção nas indústrias e fecularias da cidade de Paranaíba.

No entanto, a principal atividade econômica da mesorregião Noroeste e da microrregião de Paranaíba é a pecuária de corte. As pastagens na microrregião de Paranaíba ocupam mais de 75% da área de terras da região e, estima-se um rebanho 5 vezes maior que os seres humanos, ou seja, ultrapassa 1 milhão e 100

mil cabeças, predominando a raça nelore, além da criação de búfalos, sendo a microrregião considerada a segunda maior produtora do estado do Paraná. Para atender este segmento, Paranavaí conta com dois grandes frigoríficos que após processar a carne, abastece vários estados do Brasil, sobretudo os estados de Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, iniciando no mercado externo, gerando mais de 650 mil empregos diretos.

A mesorregião Noroeste e a microrregião de Paranavaí têm sido marcadas pelo avanço da produção e da agroindústria canavieira em substituição à economia cafeeira, atualmente quase extinta quando comparado à década de 1970. De acordo com Vitor Hugo Ribeiro e Ângela Maria Endlich,

A mesorregião Noroeste passou por diversas crises, dentre outros motivos, pelo fato da região estar inserida numa área de solo arenoso, por isso a pecuária extensiva foi a principal atividade após 1970. A mesorregião Noroeste, recebe nesse período, além da modernização da pecuária, algumas ilhas de cultivos/pecuárias diversos (como: laranja, mandioca, sericicultura, avicultura, etc). E, nos últimos anos, o cultivo da cana-de-açúcar tem se mostrado favorável nessa área. O Setor agroindustrial canavieiro surge e se expande na mesorregião Noroeste na medida em que a modernização da agricultura vai se intensificando. A modernização agrícola e a crise cafeeira, juntamente com o Programa Nacional do Álcool, marcam uma nova fase que inclui a formação e a expansão desse setor agroindustrial no Noroeste Paranaense. (RIBEIRO; ENDLICH, 2010, p. 78).

O setor agroindustrial canavieiro na microrregião de Paranavaí e mesorregião noroeste estão voltados às usinas e destilarias que processam a cana em álcool e açúcar para o mercado interno e externo.

Em outro estudo mais recente, datado de 2010, Ribeiro com Gonçalves Junior, evidenciam que:

[...] a distribuição das classes de uso e ocupação do solo, sobretudo da cana-de-açúcar, [...] se distribui por toda a microrregião e se concentra mais nas áreas dos municípios de Paracity, Paranapoema, Jardim Olinda, Mirador, Paraíso do Norte, São Carlos do Ivaí, Tamboara, Paranavaí, Terra Rica e Guairaçá. (RIBEIRO; GONÇALVES JÚNIOR, 2010, p. 63).

Além do contexto econômico, temos também os contextos sociais, políticos e culturais, visto que a prevalência das usinas de açúcar e a produção de laranja consomem boa parte da empregabilidade da região, interferindo diretamente nos

hábitos, na cultura familiar, no mapa político e na geografia. A região foi desmatada por meio da colonização, expulsão e assassinato dos nativos indígenas, no decorrer da primeira metade do séc. XX.

Em um contexto geral, a região depende dos empregos em sua maioria voltados para a agroindústria da cana e da laranja. De acordo com Pizoli e Silva (2009, p. 1-2), “a intensificação do trabalho no corte de cana, por exemplo, tem levado o trabalhador a ter uma vida útil inferior à do período da escravidão”.

Destacamos que no momento, em pleno decorrer do século XXI, a microrregião de Paranaíba, onde a UNESPAR está situada, é conhecida como uma região de dezenas de assentamentos da reforma, a exemplo dos assentamentos nos municípios de Querência do Norte, Terra Rica, Paranacity, Amaporã, Planaltina do Paraná, entre outros.

Os dados da Comissão de Vestibular em relação aos alunos de Pedagogia constata-se que os candidatos são, em sua grande maioria, mulheres, tanto no período diurno quanto noturno. A idade dos candidatos tem variação ampla, entre 17 a 25 anos ou mais. A grande maioria é formada por mulheres com estado civil variado (solteiras, casadas, viúvas, divorciadas) e residentes na cidade de Paranaíba e das cidades que compõem a região da Amunpar. Uma análise do alunado atual, indica que o curso também é procurado por candidatos de outros estados e por cidades mais distantes).

A maioria é egresso de escola pública, tanto no ensino fundamental como no Médio. Quase a totalidade dos candidatos estão prestando o vestibular pela primeira vez e a maioria declara não ter iniciado nenhum outro curso de nível superior.

A maioria dos candidatos do noturno declara exercer atividades remuneradas, participando, dessa forma, da vida econômica da família, a variação de renda é baixa e raramente excede 2 ou 3 salários mínimos). Tais alunos declaram pretender continuar a trabalhar durante o curso.

No caso dos alunos do diurno, ocorre um círculo vicioso: ao ingressar geralmente a aluna não trabalha ou exerce uma atividade de meio período. Porém logo após iniciar os estudos a tendência da maioria é procurar ingressar via programa escola- empresa em estágios remunerados não obrigatório, ocupando geralmente o turno matutino, visto que o curso tem aulas no período vespertino. Porém, o que tem se observado é que esses estágios remunerados estão exigindo

carga horária em dois turnos e as alunas passam a solicitar transferência para a turma do noturno causando um esvaziamento da turma do diurno.

Essa situação causa dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, estágios obrigatórios, participação em atividades extra curriculares e em projetos de extensão e pesquisa. Apesar do esforços do corpo docente o número de alunos envolvidos com PIC, PIBIC, PIBID, PIBEX e Monitoria, é pequeno. Porém, os resultados em publicação em eventos vem crescendo gradativamente, devido ao incentivo dos professores e à criação de grupos de pesquisa pelos professores do Colegiado. O envolvimento com a pesquisa desde a graduação tem proporcionado um grande número de acadêmicos do curso aprovados no Mestrado em Ensino.

Diante desse contexto, elencamos algumas ações (preocupações) voltadas ao acesso e permanência dos estudantes no ensino superior:

- 1- Implantar um programa de monitoria voluntário nas disciplinas que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- 2- Inserir acadêmicos no PIBID, como forma de mantê-los em contato com a rede de ensino, considerando que a bolsa é condição essencial para permanência do estudante no curso;
- 3- Inserir acadêmicos no PIC, vinculando-os à pesquisa e instrumentalizando-os na relação teoria e prática;
- 4- Inserir acadêmicos nos Projetos de Pesquisa implantados na Instituição, vinculando-os aos estudos teóricos, à produção acadêmica e à pesquisa científica.
- 5- Identificar e encaminhar os acadêmicos pertencentes a grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos ao CEDH - Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar, promovendo a inclusão e permanência dos mesmos no âmbito do campus.
- 6- Acompanhar, por meio de entrevistas periódicas, a situação dos acadêmicos estagiários remunerados que atuam nas escolas municipais da região e perceber a relação entre o trabalho e a educação, sinalizando ações para assegurar a qualidade da aprendizagem.
- 7- Participar do grupo de trabalho da IES Acesso, Permanência e Evasão na UNESPAR que tem por objetivo propor ações para a diminuição dos índices de evasão e repetência na universidade.

3.2.4. Objetivos gerais e específicos

Objetivo Geral

- Formar profissionais da educação capazes de compreender a educação em sua diversidade e complexidade, contextualizando-a socialmente, e aptos a uma atitude investigativa e crítica que permita sua atuação na docência e sua intervenção nos diversos espaços educativos, assegurando a apreensão e a produção de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para sua formação e mediação social, com vistas a contribuir na transformação da realidade atual.

Objetivos específicos

- Fornecer sólida fundamentação teórico-metodológica e elementos práticos para a compreensão dos determinantes materiais da educação, de suas particularidades, finalidades e dos princípios básicos que envolvem o trabalho pedagógico nas diversas instâncias sociais;

- Propiciar a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam estudos teóricos, práticas participativas e intervenções no espaço escolar, nos diversos níveis de ensino;

- Preparar o(a) acadêmico(a) para atuar na docência, na gestão escolar e nos distintos espaços educativos presentes na realidade brasileira atual;

- Desenvolver no profissional da educação capacidade crítico-reflexiva, tornando-o capaz de apreender a educação e o processo educativo como fenômenos histórico-sociais e em constante mudança;

- Subsidiar o(a) acadêmico(a) para uma intervenção crítica e inovadora como docente e técnico pedagógico na educação básica e nas modalidades de ensino,

proporcionando o aprofundamento de estudos voltados para a pesquisa e a extensão;

- Instrumentalizar teoricamente o(a) acadêmico(a) para intervir nas diversas áreas da política educacional, com atitude crítica e ética, analisando e se comprometendo com a busca de alternativas para a solução dos problemas da sociedade;

- Acompanhar e orientar o processo de intervenção supervisionada na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na organização do trabalho pedagógico e gestão escolar;

- Valorizar o trabalho em equipe, proporcionando a interação com outras pessoas e culturas, para desenvolver uma atitude de respeito e de convívio com as diferenças;

- Promover estudos e análises de processos, meios de comunicação e novas tecnologias, em suas relações com a realidade e os problemas educacionais atuais.

4. METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

4.1. *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* e sua implantação no curso;

Dentro da conjuntura de formação acadêmica, o ensino, a pesquisa e a extensão se configuram como segmentos fundamentais voltados para a formação docente. De forma indissociável, esses elementos se apresentam como princípios orientadores no processo de formação profissional, por se concretizarem como um critério qualitativo no desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser considerados fundamentos metodológicos do ensino superior.

Do ponto de vista da legislação, essa relação encontra-se presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394 de 1996, que no capítulo destinado ao ensino superior, apresenta o seguinte texto:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...] VII - promover a extensão, 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. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2016, p. 14).

Conforme preconiza o documento:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão [...] Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: [...] IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão (BRASIL, 2016, p. 17).

A presença desses segmentos também está registrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo terceiro, ao determinar que a formação docente está atrelada aos princípios norteadores, como a pesquisa, haja vista que ela é o “[...] foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 02).

Além de estar amparada legalmente, consideramos que a formação acadêmica não deve desconsiderar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, já que esse trinômio, que caracteriza a universidade hoje, deve permear o curso e a prática docente, considerando que a pesquisa, assim como a extensão, aproxima o graduando do seu futuro espaço de trabalho. A orientação teórico-política do Curso de Pedagogia sustenta a necessidade de formar o estudante trabalhador, mas fornecendo-lhe elementos essenciais para a compreensão e a análise crítica das relações sociais existentes.

O Art. 2º das *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*, no parágrafo segundo, destaca a formação acadêmica nas seguintes perspectivas:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

É importante destacar que a metodologia de trabalho na formação docente deste PPC estabelece a interdisciplinaridade como forma de aproximar os conteúdos discutidos nas disciplinas afins, para que elas se complementem e desenvolvam o raciocínio do graduando. O objetivo é assegurar a superação da compreensão do conhecimento de maneira fragmentada ou estanque, pois procura-se trabalhá-lo dentro da totalidade que compõe a unidade do curso.

Todas as práticas consideram que a formação docente deve estar vinculada com a respectiva realidade social. Assim sendo, as metodologias utilizadas na formação docente devem basear-se em princípios éticos e promover no futuro educador a compreensão da realidade social, cultural e econômica, tornando-o capaz de interferir e contribuir para a transformação da realidade social. Nesse cenário, o ensino, a pesquisa e a extensão se configuram como um encaminhamento que favorecerá o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desse profissional.

4.2. - *Metodologias de ensino* e os procedimentos metodológicos

A tarefa é superar os limites das pedagogias vigentes, fortalecendo os professores no trabalho pedagógico, permitindo-lhes compreender a complexidade das relações sociais nas quais seu trabalho educativo está inserido. Considerando que a educação é determinada socialmente, portanto resultado de uma sociedade dividida em classes em que o poder está concentrado nas mãos de uma classe dominante, cabe à universidade promover um ensino que lute contra a discriminação, a seletividade, o ensino pragmático e utilitarista, a desigualdade e dominação.

O que permitirá a construção dessa proposta pedagógica será o esforço coletivo de um trabalho mais crítico de educação, sustentado teoricamente pelos

princípios da apropriação máxima dos conhecimentos e sua análise crítica, em relação com a totalidade histórico-social. Isto pressupõe um método de ensino que promova constantes mudanças e transformações no desenvolvimento do psiquismo. O método mais adequado para a transmissão dos conteúdos científicos, no processo de ensino e aprendizagem, é o método dialético, que na filosofia clássica alemã se apresenta em três momentos distintos: tese, antítese e síntese. No entanto, na perspectiva materialista, o método dialético é um instrumento de análise da realidade, ou seja, é pelo mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido.

Obviamente, para se chegar ao mais desenvolvido, o pensamento percorrerá diferentes etapas, como a síncrese, a análise e a síntese. Essas etapas, pedagogicamente, podem ser desenvolvidas por meio dos conteúdos científicos. Quando o conteúdo é apresentado para o estudante, deve-se considerar que ele encontra-se no momento do pensamento sincrético, ou seja, apresenta dúvidas, não tem o domínio do mesmo. Cabe ao professor sistematizar a transmissão do conhecimento, utilizando-se de diferentes estratégias de ensino, possibilitando que o aluno se aproprie do conhecimento transmitido. Mas é preciso ir além. O conhecimento ao ser apropriado deve promover a abstração, que possibilita a análise do real, ou seja, retira do conteúdo abstraído as suas determinações mais concretas. Nessa etapa do pensamento a realidade se torna concreta por compreender suas muitas determinações, no sentido de que o objeto do conhecimento (o conteúdo) é apropriado em sua universalidade, singularidade e particularidade. Nesse nível, encontra-se o “concreto pensado”, um produto do pensamento que faz a “viagem” de volta – do mais desenvolvido para o mais simples. Chega-se, assim, à síntese de múltiplas determinações, num processo em que o concreto aparece no pensamento como resultado do conhecimento científico.

Pedagogicamente, podemos efetivar essas etapas do desenvolvimento do pensamento se compreendermos que o ensino sistematicamente organizado e mediado³ promove a aquisição dos conceitos científicos que, por sua vez, permite a tomada de consciência e a reprodução (no pensamento) das múltiplas determinações que constituem o concreto real, como ponto de partida (sincrético) e ponto de chegada (sintético).

³ O sentido de “mediação” deve ser compreendido na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. De que todo conhecimento é mediado pelo conhecimento científico, o mais elaborado e desenvolvido.

O trabalho pedagógico na universidade, todavia, vai além do ensino. Ele envolve também a produção do conhecimento, bem como a sua inserção na prática social concreta, o que exige um trabalho diferenciado e integrado entre as distintas disciplinas e campos do conhecimento. É essencial nesta proposta a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que só pode ser obtido mediante um trabalho educativo que esteja intimamente relacionado com as questões da vida e luta cotidiana dos estudantes para a reprodução de sua existência na sociabilidade do capital.

Na tentativa de assegurar um trabalho pedagógico que integre as distintas determinações da materialidade concreta, elaborou-se uma matriz curricular com disciplinas consideradas fundamentais para assegurar a compreensão teórica da educação, relacionada ao processo social mais amplo, além de disciplinas ligadas à prática profissional do futuro docente. A efetivação dos estudos propostos neste PPC visa assegurar minimizar a fragmentação curricular, promovendo a integração entre as distintas disciplinas no processo de formação proposto.

Isto se dará por intermédio de atividades integradas entre os docentes das disciplinas, promovendo projetos e estudos que problematizem situações reais do campo educacional, mobilizando assim os distintos campos do saber que compõem a totalidade da formação do educando. Desta maneira promove-se a relação da teoria com a prática, viabilizando a inter/multidisciplinaridade possíveis, considerados os limites das estruturas institucionais e das relações sociais concretas que permeiam atualmente o trabalho pedagógico nas universidades.

4.3. - Formas de *avaliação do PPC*, de *auto avaliação* do curso;

A avaliação do curso é realizada com a participação dos estudantes e professores que fazem parte do curso. Para isso envolve o Colegiado do Curso de Pedagogia e o seu Centro Acadêmico, órgão de representação estudantil.

O objetivo é propiciar uma avaliação do PPC do Curso pela comunidade acadêmica, com vistas à melhoria do mesmo. Devem ser promovidos debates e avaliações permanentes, em que os estudantes e docentes deem sugestões quanto a conteúdos a serem complementados, alterados e ou substituídos de um dado período para outro, bem como em relação à organização curricular como um todo, em decorrência de necessidades educacionais atuais.

Cada turma, ao final do ano letivo, elaborará um relatório coletivo, indicando suas sugestões e críticas quanto à organização, metodologia e avaliação do Curso como um todo. O resultado de cada relatório é um instrumental para o coletivo do Curso, que permitirá fomentar a melhoria do processo formativo como um todo. Os docentes de cada disciplina também serão beneficiados em virtude da discussão de sugestões e críticas para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem.

As atividades acadêmicas articuladas com a formação serão aprimoradas por meio de debates, seminários, fóruns ou mesas redondas, organizados por professores pesquisadores junto à comunidade acadêmica durante o ano. Esses eventos serão de curta duração e complementarão, em forma de extensão, a formação dos acadêmicos.

Tais procedimentos asseguram uma avaliação periódica do PPC do Curso e permitem detectar suas insuficiências e carências no atendimento das demandas específicas da comunidade acadêmica.

4.4. - Apresentar a forma de *avaliação do processo de ensino e aprendizagem*.

A avaliação, processo fundamental em toda atividade humana, constitui-se um grande desafio educacional. Desde o final do século XX, pesquisas, seminários e encontros nesta área, vêm apontando para uma perspectiva crítica de avaliação, no entanto, o aspecto tecnicista do processo avaliativo ainda se faz muito presente.

Discutir avaliação numa dimensão crítica implica pensar necessariamente o ensino e a aprendizagem. Mesmo sendo muito comum entre os educadores e pesquisadores do campo da educação uma referência à relação **ensino-aprendizagem** ou **ensino/aprendizagem** é fundamental considerar que **ensino** é a relação que o professor estabelece com o conhecimento e a **aprendizagem** é a relação que o aluno estabelece com o conhecimento, processos que se relacionam, porém distintos.

Assim como o **ensino** e a **aprendizagem**, a **avaliação** também se constitui processo. Nesse sentido deve estar sintonizada com a finalidade do ensino: apreensão pelo aluno, dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, condição fundamental de emancipação humana. Como processo não

permite temores; não se transforma em instrumento de controle; de punição, mas sim, elabora juízos a partir de dados relevantes.

Recorrendo à literatura na área, nos deparamos com uma concepção de avaliação: “um juízo de valor, sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p. 33). Para o autor, juízo de valor corresponde a uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, porém, a partir de critérios pré-estabelecidos. Esse julgamento deve ser feito com base nos aspectos relevantes da realidade (objeto da avaliação). O juízo emergirá do efetivamente esperado do objeto. O julgamento de valor conduz necessariamente a um posicionamento, uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e, conseqüentemente a uma decisão. Concepção esta que nos encaminha a (re) pensar a avaliação em um novo patamar, ou seja, sustentada por uma corrente pedagógica para além das pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista, ou seja, numa perspectiva progressista de educação.

As correntes educacionais implícita ou explicitamente, carregam uma concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação. Para a pedagogia crítica, a avaliação consistirá em evidenciar o crescimento do educando, cujo critério será a aquisição do conhecimento científico produzido historicamente e socialmente, chegando a uma nova síntese de compreensão do conteúdo e de uso em sua vida cotidiana.

Gasparin (2011), ao trazer para discussão a avaliação recorre aos passos da pedagogia histórico-crítica evidenciando que em cada uma das fases do processo pedagógico existe avaliação.

Esta é sempre uma parada, ainda que pequena e informal, para analisar o que se realizou e perceber o novo nível de domínio do conteúdo. O ponto de partida para a avaliação é o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser trabalhado, comparado ao conhecimento científico que lhe será propiciado pelo professor, via processo de ensino. Ambos possuem uma prática social dos conhecimentos antes que se tornem conteúdos escolares, elementos, portanto, para uma avaliação. Esta avaliação, por sua vez, propiciará um novo sentido para o ensino e para a aprendizagem constituindo um marco para avaliar o crescimento do professor e dos alunos.

Esta avaliação, tanto do professor quanto dos alunos, realizada no começo da ação docente-discente em aula, é fundamental para indicar as mudanças que irão se processar, pela ação entre teoria e prática, nas estruturas mentais das duas partes no processo de ensino e da aprendizagem, bem como na prática escolar e extraescolar de um e de outros, no decorrer e ao término do processo (GASPARIN, 2011, p. 1976).

Nesta linha de reflexão, ao professor cabe planejar seu trabalho pedagógico problematizando o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, propondo questões às quais os alunos se posicionarão demonstrando seu nível de compreensão quanto ao conhecimento em discussão. No processo de transmissão/comunicação do conhecimento científico, passo seguinte do método, o conteúdo científico-cultural defronta-se com os conhecimentos cotidianos.

Quando este processo se completa, ou seja, quando o professor explicitou o conteúdo e este, em princípio, foi apropriado pelos educandos, realiza-se, tacitamente, um momento de avaliação em que o professor sente a realização positiva ou o momento crítico de seu ensino (GASPARIN, 2011, p.1977).

No processo pedagógico, a catarse, momento seguinte na perspectiva histórico-crítica, o professor e os alunos evidenciam seu crescimento. No início do processo, o professor que a princípio possuía uma síntese, ainda que precária do conteúdo passa a apresentar uma síntese consistente, elaborada. Quanto aos alunos, de uma totalidade empírica, sobre o conteúdo, esta vai sendo analisada, desconstruída, explicitada pelo conteúdo científico-cultural, ou seja, atinge o estágio em que o professor se encontrava no ponto de partida da prática educativa. A avaliação neste momento, um juízo, apreciação do conhecimento teórico adquirido, constitui também um instrumento de transformação social.

A prática social representa a fase em os alunos realizam a avaliação, como autônomos. Juntamente com o professor avaliam sua nova atitude diante do conteúdo trabalhado e aprendido, bem como o encaminhamento a ser adotado com os conhecimentos adquiridos. Atitude esta que implica intenções, predisposições diante do conteúdo e ações a serem desenvolvidas, em razão do conhecimento adquirido.

Enquanto um processo intencional e sistemático, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como instrumento de formação; agente privilegiado que interage com o processo de ensino e com a própria instituição.

O processo avaliativo está intrinsecamente ligado ao processo educativo. Sendo assim, considera-se a avaliação como um processo dialógico, entre docentes e discentes, que é descritivo, contínuo e que não busca a simples verificação de aprendizagem, mas a (re)construção qualitativa e significativa de saberes. Desse modo, torna-se necessário a aplicação de estratégias avaliativas que articulem projetos de distintas disciplinas numa atitude interdisciplinar que evidencie o aspecto diagnóstico, formativo e mediador da avaliação.

A interdisciplinaridade proporciona a dinamicidade desse processo, estimula a diversificação de instrumentos avaliativos, preconiza a valorização do aspecto qualitativo sobre o quantitativo e indica que a aplicação desses instrumentos não necessita ser estática e pontual. A flexibilização e a articulação dos conteúdos entre as áreas do conhecimento e as disciplinas que as compõem é uma das possibilidades para se expressar a avaliação como forma de estimular a aprendizagem, fazendo com que ela se torne um processo dialógico e formativo no qual a participação do aluno é ativa.

A interdisciplinaridade busca a (re)construção do conhecimento consolidado frente à situação do saber fragmentado. Essa busca é materializada na interação entre ensino e pesquisa e em práticas e reflexões como a integração de conteúdos (VARGAS, 2016, p.7).

A literatura pedagógica brasileira vem apresentando um discurso que atribui ao conhecimento disciplinar fragmentado boa parte dos problemas que advêm de um “mau uso” do saber em geral. A concepção e desenvolvimento de projetos que viabilizem a integração de saberes oriundos das várias disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de formação considera que conceitos de uma disciplina podem produzir novas abordagens e visões sobre velhos problemas de outras disciplinas (FAZENDA, 2008).

Nesse sentido a abordagem interdisciplinar é apontada como uma metodologia adequada para superar tais problemas, favorecendo a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico com a construção de um conhecimento

significativo e integrado dos alunos. Seu processo avaliativo caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento, atitude que explicita a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, superando os limites entre as disciplinas.

O processo avaliativo tem a função identificadora da realidade educacional enquanto o fazer interdisciplinar propicia um olhar pontual do cotidiano escolar, das possíveis parcerias entre docentes, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento (VARGAS, 2016, p. 9).

O **Projeto Político Pedagógico da UNESPAR** (PPP/UNESPAR, 2012) no Título 4: **Concepções de Ensino, Aprendizagem, Currículo, Planejamento**, a avaliação se apresenta como expressão da síntese relativa ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos para a apreensão do conhecimento. Destaca ainda que sua manifestação envolverá o processo de ensino e aprendizagem, considerando as atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou fora dela, observando-se o plano de trabalho docente. Consta ainda que a avaliação necessita:

[...] expressar a relação entre o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, marcando uma nova relação com o conteúdo em relação ao que havia no início do processo evidenciando um grau mais elevado de compreensão da realidade (PPI-UNESPAR, 2012, p. 18).

Em consonância com o estabelecido no PPP da UNESPAR (2012), nos demais documentos institucionais, na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no Curso de Pedagogia considera fundamental contemplar ao longo do período letivo, diferentes instrumentos e técnicas avaliativas.

O resultado da avaliação deverá contribuir não somente para efeito de aprovação, avanço do aluno no processo, bem como para que cada docente possa repensar a prática pedagógica.

Está previsto que os prazos para integralização do curso seja estendido. As disciplinas de dependência podem ser feitas em outro período ou outro curso, em ementas equivalentes. Esses procedimentos colaboram com a permanência do acadêmico no ensino superior até o término do curso.

5. PERFIL DO PROFISSIONAL- FORMAÇÃO GERAL

Tendo como referencia a formação, já citada no documento, de ser crítico, formado por uma educação denominada crítica, a qual objetivou trabalhar os conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade, o perfil profissional resultante e desse longo processo de elaboração teórica e prática, é de um profissional que transcende a realidade posta/imediata, transpondo-se para o pensamento o movimento real do objeto e situações que se deparar, interpretando-as conscientemente.

A educação é historicamente produzida ao longo do desenvolvimento da sociedade e conseqüentemente irá refletir suas contradições. Assim pensar o perfil do profissional da educação, também requer compreender que cada período histórico possui um sistema educacional correspondente e vinculado ao projeto social mais amplo. (PERONI, 2003). Tendo esta consciência o perfil do profissional formado buscará opondo-se as contradições existente na dinâmica interna da educação oferecida pelo sistema capitalista. Assim esse profissional necessitará operar na atuação sistematizada como pesquisador permanente que objetiva formação e transformação da humanidade dos indivíduos.

A educação escolar diferencia-se das outras formas de educação espontâneas, pois objetiva a produção da humanidade nos indivíduos (FACCI, 2004), com apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Saviani (2005, p. 22) atribui à especificidade da educação

[...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Assim deverá ser um profissional comprometido com a formação pedagógica que envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, indo além dos conhecimentos cotidianos, de modo que esse conhecimento possa ser superado pela incorporação dos conhecimentos científicos.

Os estudos de Facci (2004) sobre a formação revelam que as situações adversas e as condições objetivas nem sempre colaboram para que o professor tenha uma boa formação e condições para ensinar, como salário digno, melhores escolas, salas equipadas, estrutura adequada, entre outros. Dessa forma, o curso da Pedagogia objetiva constituir uma formação intencional e crítica da educação, a partir da práxis sólida para compreender e atuar nas contradições inerentes deste contexto.

Além de pensar um perfil profissional da educação ativo, crítico, reflexivo, flexível, compreensivo e participativo, a Universidade não deve fugir do tripé educacional que a constitui: ensino, pesquisa e extensão, visto que os estudantes são formados à inserção social, política, cultural e educacional, que vai além da formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 16, deixa evidente que,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, art. 16).

A responsabilidade da Universidade sobre o futuro educador é formar um profissional com conhecimento pedagógico, crítico e didático, capaz de apresentar e discutir o conhecimento, elaborando-o historicamente, não somente reproduzindo-o e, para a realização deste, precisa ter uma formação que sustente sua teoria durante a realização do curso. É como disse Gasparin e

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais. (GASPARIN & PETENUCCI, s/d, p. 3).

Nesta direção, em uma palestra, disse Saviani que “[...] sem a teoria a prática fica cega. Por sua vez, a teoria sem a prática é mera abstração, então é preciso saber dosar” (JACINTO, 2014, s/p).

Assim, a teoria e prática pensada pelos formadores, possibilitam profissionais com conhecimento capaz de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem, da alfabetização e do pensar a sociedade e a educação transformando-a a partir da escola. É como afirmou Saviani no decorrer da sistematização de sua teoria, que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2000, p. 11).

Observa Saviani que a escola é local privilegiado para o ensino-aprendizagem, necessitando de profissionais comprometidos e conscientes de seu papel e responsabilidade.

É importante a clareza que a escola em si não muda a sociedade, sendo constituída e influenciada por ela, assim como a influenciando à medida que forma profissionais críticos e que possam contribuir não somente com a reprodução do conhecimento, mas transformado-a.

6. ESTRUTURA CURRICULAR – CURRÍCULO PLENO

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS			
Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H (relógio)
12. Atividades Formativas – de Formação GERAL (forma o perfil nacional, de acordo com a diretriz nacional)	1	História da Educação	120
	2	História da Educação Brasileira	60
	3	Filosofia da Educação I	120
	4	Filosofia da Educação II	60
	5	Psicologia da Educação I	120
	6	Psicologia da Educação II	60
	7	Sociologia da Educação	60
	8	Estado, Política e Organização da Educação	60
	9	Políticas Educacionais	60
	10	Didática I	60
	11	Didática II	60
	12	Fundamentos da Educação Infantil	60
	13	Fundamentos da Educação Especial	120
	14	Metodologia da Pesquisa em Educação	60
	15	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60
	16	Metodologia do Ensino da Matemática	60
	17	Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente	60
	18	Metodologia do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira	60
	19	Metodologia do Ensino da Geografia	60
	20	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
Sub Total			1.440
2. Atividades Formativas – de formação DIFERENCIADA (forma o perfil específico de cada <i>Campus</i>)	21	Trabalho e Educação	60
	22	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
	23	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	120
	24	Ensino e Estágio na Educação Infantil	120
		Ensino e Estágio nos Anos	120

	25	Iniciais do Ensino Fundamental	
	26	Estágio e Metodologia do Ensino da Alfabetização	120
	27	Ensino e Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico	120
	28	Seminários de Elaboração do TCC	120
	29	Produção Orientada de TCC	60
			120
Sub total			900
3. Atividades Formativas – de formação INDEPENDENTE (opção individual, escolhida pelo aluno dentre as disciplinas ofertadas pelos cursos)	30	Optativa	60
Sub Total			60
4. Prática como Componente Curricular		Prática 1	50
		Prática 2	50
		Prática 3	50
		Prática 4	50
		Prática 5	50
		Prática 6	50
		Prática 7	50
		Prática 8	50
Sub Total			400
5. Estágio Supervisionado		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização	100
		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100
		Estágio Supervisionado em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Educacional	100
			100
Sub Total			400
6. Atividades teórico-práticas de Aprofundamento		Atividades teórico-práticas de Aprofundamento	200
Sub Total			200
TOTAL GERAL			3.400

7. DISTRIBUIÇÃO ANUAL/SEMESTRAL DAS DISCIPLINAS

Código	Disciplina	Pré-requisito e Código	Carga Horária				
			Teórica Semanal (H/A)	Teórica Anual (H/A)	Teórica Anual (Hora Relóg.)	Prática (Hora Relóg.)	Estágio (Hora Relóg.)
1º Ano	Filosofia da Educação I	3	4	144	120		
	Psicologia da Educação I	5	4	144	120		
	História da Educação	1	4	144	120		
	Didática I	10	2	72	60		
	Metodologia da Pesquisa em Educação (Prática 1)	14	2	72	60	50	
	Optativa	30	2	72	60		
	Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente (Prática 2)	17	2	72	60	50	
	TOTAL 1º ANO		20	720	600	100	-

Código	Disciplina	Pré-requisito e Código	Carga Horária				
			Teórica Semanal (H/A)	Teórica Anual (H/A)	Teórica Anual (Hora Relóg.)	Prática (Hora Relóg.)	Estágio (Hora Relóg.)
2º Ano	Filosofia da Educação II	4	2	72	60		
	Psicologia da Educação II	6	2	72	60		

	História da Educação Brasileira	2	2	72	60		
	Didática II	11	2	72	60		
	Estado, Política e Organização da Educação	8	2	72	60		
	Fundamentos da Educação Infantil	12	2	72	60		
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Prática 3)	15	2	72	60	50	
	Metodologia do Ensino da Matemática (Prática 4)	16	2	72	60	50	
	Ensino e Estágio na Educação Infantil (Estágio Supervisionado na Educação Infantil)	24	4	144	60		100
	TOTAL 2º ANO		20	720	600	100	100

Código	Disciplina	Pré-requisito e Código	Carga Horária				
			Teórica Semanal (H/A)	Teórica Anual (H/A)	Teórica Anual (Hora Relóg.)	Prática (Hora Relóg.)	Estágio (Hora Relóg.)
3º Ano	Fundamentos da Educação Especial (Prática 5)	13	4	144	120	50	
	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	23	4	144	120		
	Metodologia do Ensino da História e da Cultura afro-	18	2	72	60		

	brasileira (Prática 6)					50	
	Metodologia do Ensino da Geografia (Prática 7)	19	2	72	60	50	
	Estágio e Metodologia do Ensino da Alfabetização (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização)	26	4	144	120		100
	Ensino e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	25	4	144	120		100
	TOTAL 3º ANO		20	720	600	150	200

Código	Disciplina	Pré-requisito e Código	Carga Horária				
			Teórica Semanal (H/A)	Teórica Anual (H/A)	Teórica Anual (Hora Relóg.)	Prática (Hora Relóg.)	Estágio (Hora Relóg.)
4º Ano	Sociologia da Educação	7	2	72	60		
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (Prática 8)	22	2	72	60	50	
	Políticas Educacionais	9	2	72	60		

	Trabalho e Educação	21	2	72	60		
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	20	2	72	60		
	Ensino e Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico (Estágio Supervisionado em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Educacional)	27	4	144	120		100
	Seminários de Elaboração do TCC	28	2	72	60		
	Produção Orientada de TCC *	29	4	144	120		
	TOTAL 4º ANO		20	720	600	50	100
	TOTAIS GERAIS			2880	2400	400	400

* A disciplina Produção Orientada de TCC terá orientação individual, distribuída entre os docentes do Colegiado de Pedagogia, conforme normativa institucional.

ROL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS	CH	Hora Relógio
Produção Textual	72	60
Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil	72	60
Educação do Campo	72	60
Literatura Infantil	72	60
Pedagogia Fora do Âmbito Escolar	72	60
Educação escolar e Diversidade	72	60
Atendimento Educacional Especializado – AEE	72	60
Educação e Direitos Humanos	72	60

**QUADRO SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA
PARANAÍ**

CURRÍCULO	Horas Aula	Horas Relógio	CH Mínima: Resolução nº 02/2015
Atividades Formativas	2880	2400	2200
Prática como Componente Curricular	480	400	400
Estágio Supervisionado	480	400	400
Atividades teórico-práticas de Aprofundamento	240	200	200
CH TOTAL GERAL	4080	3400	3200

8. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

1º ANO

1. IDENTIFICAÇÃO				
NOME DA DISCIPLINA:	Filosofia da Educação I			
SÉRIE/PERÍODO:	1ª ano			
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA: 0
CARGA HOR. SEMANAL:	04			
2. EMENTA				
Estudo das relações entre a educação e a filosofia mediante a reflexão crítica sobre os sistemas filosóficos, as concepções de conhecimento e as teorias educacionais na realidade histórico-social do período escravista ao capitalismo contemporâneo. O pensamento mítico, a ética, a estética e a educação.				

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia de; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando**: Introdução á Filosofia. São Paulo: Moderna, 1989.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação á história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

COMPLEMENTAR

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1961] 2007.

CULTURAL, Nova. **Grandes filósofos**: biografias e obras. Nova Cultural, São Paulo, 2005.

CULTURAL, Nova. **Os pré-socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. Nova Cultural, São Paulo, 1996.

JAEGER, W. **Paideia**. Los ideales de la cultura griega. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1957 (a tradução brasileira é: Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: PAULUS, 1990.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Psicologia da Educação I				
TURMA:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	04				

2. EMENTA

Histórico, conceito e objeto. Teoria do desenvolvimento psicológico do ser humano e suas implicações educacionais: perspectivas sócio-histórica, humanista, cognitiva e behaviorista.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BOCK, Ana M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1991.

D' ANDREIA, F. **Desenvolvimento da Personalidade**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

FARIA, Anália Rodrigues. **O Pensamento e a Linguagem da Criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1994.

COMPLEMENTAR

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1989.

MUSSEN, CONGER, KAGAN. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Herbra, 1977.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	História da Educação – DED 6904				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	4				

2. EMENTA

Pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação. Estudo e compreensão da educação enquanto fenômeno histórico e social, relacionando-a com as transformações da sociedade primitiva à sociedade capitalista contemporânea.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

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

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da 51li51eúdo51de aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996. MARX, Karl. E ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

VEIGA, Cyntia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

COMPLEMENTAR

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2. Ed. Rev. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.

AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Paulus, 2000.

HERBART, J. **Pedagogia geral**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.

ROUSSEAU, E. **O Emílio**. Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas.** *O Ratio Studiorum.* Rio de Janeiro: Agir, 1952.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Didática I				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

A Didática: objeto de estudo e sua evolução história; A organização do processo de ensino e aprendizagem: abordagens, características e consequências para a educação; O planejamento: características e necessidade numa perspectiva interdisciplinar.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 2004.

COMPLEMENTAR

GASPARIN, J. Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico – crítica.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola;** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de ensino: um ato político pedagógico.** UFSM RS, 1987.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD, 1994.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, elementos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, v.1, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia da Pesquisa em Educação				
----------------------------	-------------------------------------	--	--	--	--

SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	02				

2. EMENTA

Estudo da ciência e de métodos científicos a partir das correntes epistemológicas, e das metodologias e dos procedimentos técnicos necessários para a realização da pesquisa em educação.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: **trabalhos acadêmicos**: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: **citações em documentos**: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: **referências**: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287: informação e documentação: **projetos de pesquisa**: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
 GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.
 SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COMPLEMENTAR

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
 LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação e sociedade. Ano XXII, n. 74, Abril/2001, p, 77-96.
 THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do ensino de ciências e meio ambiente				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Estudos dos Fundamentos Teórico/Metodológicos para o ensino de Ciências E Meio Ambiente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org.). **O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo. 2004.
CHASSOT, A. **A ciências através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.
DELIZOICOV, D. E ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A. & PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

COMPLEMENTAR

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, 2017.
CARVALHO, A. M. & GIL PERES, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1984.
CHASSOT, A. O Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: **O currículo de ciências em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.
FRACALANZA, H. **O ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
PARANÁ. **Diretrizes curriculares do Ensino de Ciências**. Curitiba. SEED, 2010.

2º ANO

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Filosofia da Educação II				
SÉRIE/PERÍODO:	2ª ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	02				

2. EMENTA

As principais tendências e correntes da filosofia da educação e seus pressupostos filosóficos. Análise crítica das diferentes orientações que a teoria e a prática educacionais no Brasil têm assumido no processo de seu desenvolvimento histórico, desde o período colonial até a contemporaneidade.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

MARX, K. **A ideologia alemã** (1845-1846). 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDES, D.T. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum á consciência filosófica**. 13. Ed. Rev.Campinas: Autores Associados, 2000.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

COMPLEMENTAR

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRAMSCI, Antônio. Introdução ao estudo da Filosofia. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

SNYDERS, G. A educação tradicional. In: _____. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1974, p. 13-48.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Psicologia da Educação II				
TURMA:	2º ano	TURNO:			
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Concepções das teorias contemporâneas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a atividade docente nos enfoques da Epistemologia Genética e Histórico-Cultural.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CARRARA, K. **Introdução a Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1989.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
 VYGOTSKY, L.S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COMPLEMENTAR

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, 1982.
 RAPPAPORT, et alii. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, vol. 4, 1981.
 REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
 VYGOTSKY, L. e LEONTIEV, A. N. **A linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
 WADSWORTH, B. D. **Afetividade e inteligência da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1995.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Didática II				
SÉRIE/PERÍODO:	2º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

A escola, espaço de desenvolvimento do processo educativo: projeto institucional e de ensino. Avaliação da escola e do processo de ensino e aprendizagem.
 Formação e atuação profissional: novo perfil do educador.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, o construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
 HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
 SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

COMPLEMENTAR

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
 LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências

educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 67).

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/57li57eúdo/57li57eúdo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	História da Educação Brasileira – DED 1902				
SÉRIE/PERÍODO:	2º				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

A educação brasileira em seu desenvolvimento histórico do período colonial à república atual. Suas inter-relações com as condições político-econômicas, com o trabalho escravo e assalariado. A organização do ensino, as reformas educacionais e as lutas pela escola pública nos diferentes períodos da História do Brasil. Tendências e perspectivas da educação brasileira na contemporaneidade capitalista.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ANCHIETA, J. Breve narração das coisas relativas aos colégios e residências da companhia nesta província brasileira no ano de 1584. In: **Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia. 1988.

CALMON, P.. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: **História do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959, V I, p. 64-83.

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

COMPLEMENTAR

AZEVEDO, F. de. **O manifesto dos pioneiros de 1932**. In: Obras. São Paulo: Melhoramentos.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa, pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2002.

NEVES, F. M. **A instrução pública, o método pedagógico de Lancaster e a instituição do Estado Nacional**. Maringá: EDUEM (EAD n. 4).

ROMANELLI, Otaiza. **A história da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1982.

TEIXEIRA, A. **A educação não é privilégio**. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1977.

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Estado, Política e Organização da Educação				
SÉRIE/PERÍODO:	2º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Estudo das concepções de Estado, Sociedade e Educação no pensamento contemporâneo e das Políticas Públicas Sociais, em especial a Educação, do final do século XX e início do século XXI e suas tendências: universalização e focalização, redução e combate à pobreza, as ações afirmativas e programas compensatórios. Análise das relações entre o público e o privado, o terceiro setor e a sociedade civil no âmbito das Políticas Públicas de Educação no contexto das reformas neoliberais e as recomendações das agências internacionais.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus, 1988.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução Iraci D. Poleti. 8. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

COMPLEMENTAR

KRAWCZYK, Nora Rut. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos Anos 1930 aos anos 1990**. Texto para Discussão n. 852. Brasília: IPEA, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**. Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo, Editora Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Fundamentos da Educação Infantil				
SÉRIE/PERÍODO:	2ª ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA	
Análise dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos das concepções de infância e educação infantil na sociedade capitalista e das políticas atuais de educação infantil no Brasil.	
3. BIBLIOGRAFIA	
BÁSICA	
ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família . 2. Ed. São Paulo: LTC, 2006.	
LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo . São Paulo: Centauro, 2004.	
LOCKE, John. Pensamientos acerca de la educación . Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.	
ROTTERDÂ, Erasmo. De pueris . Revista Intermeio. MS. S/d.	
ROUSSEAU, Jean-Jacques. Os Pensadores . São Paulo: Nova Cultural, 1999.	
COMPLEMENTAR	
_____. Estatuto da Criança e do Adolescente . Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. 7. Ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.	
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei 9394/96 de 20 de _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil . Brasília:	
_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil . Brasília: MEC/SEF, 2000.	
_____. Ensino Fundamental de 09 anos . Brasília: MEC/SEB, 2007.	
MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____. Lugares da infância . São Paulo: Arte e Ciência, 1997.	

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa				
SÉRIE/PERÍODO:	2º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2.EMENTA

Estudo dos Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da língua Portuguesa e dos diferentes componentes da gramática e da linguagem: função, forma e significado, necessários para a formação linguística dos alunos.

4. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.
ROJO, R. H. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola**. FFLCH, USP. São Paulo, 1998.

COMPLEMENTAR

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2000.
KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática 2001.
LOPES-ROSSI, M. A. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. E organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do ensino de Matemática				
SÉRIE/PERÍODO:	2º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Estudos dos Fundamentos Teórico/Metodológicos para o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

NUNES, T.; SHCIELMANN, ANA. L. E CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1990.

CENTURIÓN. M. C. **Conteúdo e Metodologia da Matemática**: números e operações. São Paulo: Scipione, 1994.

KAMII. Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 2016.

COMPLEMENTAR

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgar Blucher, 1974.

CARRAHER, T. N. **Aprender Pensando**. São Paulo: Vozes, 1984.

CARVALHO, Dione Luchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1997.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade a ação**: reflexões sobre educação e matemática. Campinas, 1986.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Matemática**. Curitiba: SEED, 2010.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. São Paulo: Interciência, 1978.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Ensino e Estágio na Educação Infantil				
SÉRIE/PERÍODO:	2ª ano				
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA:	100
CARGA HOR. SEMANAL:	4				

2. EMENTA

Estágio Supervisionado realizado junto aos Centros de Educação Infantil direcionado ao conhecimento da estrutura física e elaboração do projeto de ação.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, Alysso et alii. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2002.

FAZENDA, I. C. (Org.) **Didática/prática na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1991.

COMPLEMENTAR

ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e

organização escolar. 5.ed. São Paulo, Artmed, 2004. P.395.
 CAMPOS, M; ROSEMBERG, F e FERREIRA I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.
 GARCIA, Regina Leite &. FILHO, Austeu Leite. **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro; DP & A, 2001.
 KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
 KRAMER, Sonia (org.). **Com a Pré-Escola nas mãos**. São Paulo: Ática 1989

3º ANO

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Fundamentos da Educação Especial				
SÉRIE/PERÍODO:	3º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	02				

2. EMENTA
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a mediação na prática pedagógica. Acesso, participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Relação da pessoa com deficiências na família e no mercado de trabalho
3. BIBLIOGRAFIA
BÁSICA
JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI . 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas . São Paulo: Cortez, 2010. PARANÁ. Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional, na Educação Básica. Curitiba, 22 nov. 2016.
COMPLEMENTAR
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 . Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 de jul. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .

Brasília, DF:MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar				
SÉRIE/PERÍODO:	3º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	4				

2. EMENTA

Análise das categorias da organização do trabalho pedagógico e sua articulação com os fundamentos teóricos e práticos do planejamento, do currículo e da avaliação em seus aspectos macro – PCNs, Avaliação Institucional e Avaliação externa – e micro – Projetos Político Pedagógico e avaliação escolar.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

LIBÂNEO, J.C.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ªed. Ver e ampl. São Paulo: Cortez. 2012.

DUARTE, Ana Carolina Soares; FANK, Elisane; CARVALHO, Paula Helena Silva de. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública**. SEED/PR. Disponível em:

<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/3desafiosconteudos.pdf>>.

Acesso em: mar. 2017.

NÓVOA, Antonio. Coord. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

COMPLEMENTAR

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil**.

Maringá: Eduem, 2012. P. 17- 44.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba : SEED – Pr., 2010. – 128 p.

KUENZER, Acácia Zeneida (et al). **Planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

1.IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do Ensino de História e da Cultura afro-brasileira				
SÉRIE/PERÍODO:	3º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2.EMENTA

Estudos dos Fundamentos Teórico/Metodológicos para o ensino de História e da Cultura afro-brasileira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

3.BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, V. P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriana Santarosa dos. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

Ki-Zerbo, Joseph. Metodologia e Pré-história da África. In: Silvério, Valter Roberto: Síntese da Coleção da HGA: **Pré História ao Séc. XVI**. Brasília: Unesco, Mec, Ufscar, 2013.

COMPLEMENTAR

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009.

LIMA, Mônica. Como os Tantãs na Floresta: Reflexões sobre o Ensino de História da África e dos Africanos no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.) **Saberes e Fazer**, v1: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

PARANÁ. **Orientações curriculares:** para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Curitiba: SEED/PR, 2014.

PENTENADO, H. D. **Metodologia do ensino da história e da geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia do Ensino de Geografia				
SÉRIE/PERÍODO:	3º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	50
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

1.EMENTA

Estudos dos Fundamentos Teórico/Metodológicos para o ensino de Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

2.BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CRISTOFOLETTI, A. **Definição e objetivo de geografia:** currículo básico da educação do estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1982.

MOREIRA, R. **O que é Geografia.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENTENADO, H. D. **Metodologia do ensino da história e da geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

COMPLEMENTAR

CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

LISBOA, Severina S. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Ponto de Vista**, Minas Gerais, v. 04, p. 23-35, s/d. Disponível em:

<<http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume04/importanciaConceitosGeografia.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica a da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

SILVA, Lair Miguel da; SAMPAIO, Ariany de Ávila Melo. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia**, Urbelândia, v. 15, n. 52, p. 173-185, dez. 2014.

VESENTINI, J. W. **Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização			
SÉRIE/PERÍODO:	3º - vespertino			
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA: 100
CARGA HOR. SEMANAL:	04			

2. EMENTA

Estudo do processo sócio histórico de construção da escrita, seus fundamentos e conceitos, observando a prática docente nas salas do 1º ano do ensino fundamental. Conhecer as diferentes concepções teóricas que fundamentam as metodologias para a alfabetização de crianças, jovens e adultos no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O professor alfabetizador: formação e atuação.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E., TEBEROSKI, A. **A Psicogênese da língua escrita**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. (et al). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. Ed. São Paulo: ícone, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP/COMPED, 2000.

COMPLEMENTAR

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SÉRKEZ, A. M. B; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a Palavra Viva**: volume I. Curitiba: Renascer, 1996, 144 p.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita** – a alfabetização como processo discursivo. SP.: Cortez / Unicamp, 1993.
 ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Ensino e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
SÉRIE/PERÍODO:	3ª ano				
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	ESTÁGIO:	100
CARGA HOR. SEMANAL:	4				

2. EMENTA
Desenvolver e acompanhar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando a junção da teoria e da prática docente, no âmbito das áreas de ensino correspondente ao nível trabalhado.
3. BIBLIOGRAFIA
BÁSICA
GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica . Autores Associados, 2002. FAZENDA, Ivani. A prática de ensino e o estágio supervisionado . Campinas, Papyrus, 1991. PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
COMPLEMENTAR
CANDAU, Vera M. A didática em questão . Petrópolis: Vozes, 1996. HAYDT, Regina Célia Cazaux. O planejamento da ação didática . In: _____. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2006. P. 94-106. KINCHEOLOE, Joe L. A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. SAURANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico . Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. VEIGA, Ilma. Formação de professores políticas e debates . Campinas, Papyrus, 2002.

1. IDENTIFICAÇÃO				
NOME DA DISCIPLINA:	Sociologia da Educação			
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano			
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA: 0
CARGA HOR. SEMANAL:	02			

2. EMENTA
Estudo e compreensão do fenômeno educacional a partir das teorias sociológicas clássicas e contemporâneas.
3. BIBLIOGRAFIA
BÁSICA
COMTE, Auguste. Os Pensadores . São Paulo: Cortez, 1997. DURKHEIN, Emile. Educação e Sociologia. 11ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1978. MARX, K. A ideologia alemã . 1º capítulo, seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002. TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia da educação . São Paulo: Atual, 1997. WEBER, Max. Os Pensadores . São Paulo: Cortez, 1997.
COMPLEMENTAR
CATANI, Afrânio M., CATANI, Denice B., PEREIRA, Gilson R.M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro . In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). Sociologia para educadores . Rio de Janeiro: Quartet, 2001. P. 127–160. GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica: Alternativas de mudança . 63ª ed., Porto Alegre: Edipucrs, 2011. MANACORDA, M. Marx e a Pedagogia Moderna . São Paulo, Cortez, 1991. MARX, K. e ENGELS, F. Textos Sobre Educação e Ensino . 2ª edição, São Paulo, Moraes, 1992. MOCHCOVITCH, Luna. Gramsci e a Escola . 3ª edição, São Paulo, Ática, 1992. PUCCI, Bruno(Org.). Teoria critica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt . Petrópolis: Vozes, 1995.

1.IDENTIFICAÇÃO				
NOME DA DISCIPLINA:	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos			
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano			
CARGA HOR. TOTAL:	122	TEÓRICA:	72	PRÁTICA: 50h
CARGA HOR. SEMANAL:	2			

2.EMENTA

Análise dos aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil e os seus desdobramentos teórico-metodológicos, bem como das políticas públicas atuais de EJA no Brasil que ultrapassam a concepção de alfabetização.

3.BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p.26-34, jan./fev./mar./abr. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 25-133.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina y caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 2. Ed. Maceió: EDUFAL, 2001. 220 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de adultos**. SP: Cortez, 2000.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Língua Brasileira de Sinais				
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2h				

2. EMENTA

A Língua Brasileira de Sinais – Libras: Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial; com vistas a uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos no âmbito escolar.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Educação Especial. Legislação específica. **Lei de Libras 10.436**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAPOVILLA, Fernando E. RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue** – Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora EDUSP, 2001.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**, 9ª edição. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

STROBEL. Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/ SUEDE/DEE, 1998.

COMPLEMENTAR

Dicionário de Libras Online – www.acessobrasil.org.br/libras

FERREIRA, Brito L. **Interação social e educação de surdos**. Rio de Janeiro Babel, 1993.

PERLIN, Gládis. **Surdos: cultura e pedagogia**. A invenção da surdez II. Org. Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes. Edunisc: Santa Cruz. 2006.

_____. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Meditação, 1998.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas da educação especial**. Porto Alegre: Meditação, 1997, p. 109.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Seminários de Elaboração de TCC			
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano			
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA: 100
CARGA HOR. SEMANAL:	2			

2. EMENTA

Compreensão dos mecanismos de Leitura e Produção de textos inseridos na linguagem humana como instrumentos de relação e interação. Orientação da produção científica, subsidiada pelos pressupostos teóricos. Produção de trabalho científico como conclusão do Curso.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BERGO, Antonio Carlos. **O positivismo**: caracteres e influência no Brasil. Reflexão, Campinas, ano VIII, n.25, p.47-97, jan/abr. 1983.
- JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

COMPLEMENTAR

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 15287: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISAS. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos** (Res. CNS nº 196/96 e outras). 2. Ed. Ampl. 1ª reimpressão. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- CNPq. **Ética e Integridade na Produção Científica**. Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq. Disponível em: http://www.cnpq.br/normas/lei_po_085_11.htm#etica. Acesso em 03/10/2011.
- FRIGOTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia de Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.69-90.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Ensino e Estágio Supervisionado em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão escolar			
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano			
CARGA HOR. TOTAL:	144	TEÓRICA:	144	PRÁTICA: 100

CARGA HOR. SEMANAL:	4
----------------------------	---

2. EMENTA

Estudo teórico-prático sobre a organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar visando conhecimento amplo da ação em gestão escolar e educacional em instituições públicas, privadas que desenvolvam projetos educativos para a Educação Básica. Acompanhamento do processo de Gestão Educacional e Escolar no âmbito da educação básica e suas modalidades.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria N. S.(orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **O coordenador pedagógico e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. Ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

COMPLEMENTAR

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. **Conselho de classe e avaliação: perspectiva na gestão pedagógica da escola**. 3. Ed. Campinas – SP, Papirus, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela de S. (org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 6 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2007.

VASCONCELOS. C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Políticas Educacionais				
SÉRIE/PERÍODO:	4º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Estudo de formas de organização política no mundo contemporâneo e sua relação com a economia, a cultura e a educação. Análise detalhada das leis, projetos e programas em nível nacional e estadual, discernindo a junção entre políticas educativas governamentais e momento histórico.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limite e perspectivas.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: a construção da escola pública. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 125-164.

COMPLEMENTAR

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de.; MORAIS, K. N. de.; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações.** 2004. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acesso em: mar.2017.

PARANÁ. Programas e Projetos – Gestão Foco – **Gestão de Recursos Financeiros com Qualidade.** Out, 2015. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1616>>. Acesso em: mar. 2017.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e Gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. & OLIVEIRA, D. **A. Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 65-80.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA: Trabalho e Educação

SÉRIE/PERÍODO: 4º ANO

CARGA HOR. TOTAL: 72 **TEÓRICA:** 72 **PRÁTICA:** 0

CARGA HOR. SEMANAL: 02

2. EMENTA

O sentido ontológico do trabalho e da educação. O trabalho em perspectiva histórica, suas transformações no âmbito do modo de produção do capital e suas consequências para a educação. Os debates atuais sobre o trabalho como princípio educativo, a politecnicidade e o ensino profissional.

8. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado:**

concepções e contradições. São Paulo. Cortez. 2005.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C. et al. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002. 6. (Coleção educação contemporânea).

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, vol. 16, n. 47, p. 443-481, maio/ago. 2011.

COMPLEMENTAR

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**: proposta. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/>

[uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do Trabalhador. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. P. 101-120.

PARANÁ. SEED/PR, DEP. **A Educação Profissional no Paraná**: Fundamentos Políticos e Pedagógicos. Curitiba, 2005. SHULTZ, T. **A teoria do capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

1. IDENTIFICAÇÃO					
NOME DA DISCIPLINA:	Atendimento Educacional Especializado – Optativa				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	02				
1. EMENTA					
<p>Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno em Sala de Recursos Multifuncional e em outras instituições de ensino. Atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.</p>					
2. BIBLIOGRAFIA					
BÁSICA					
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.</p> <p>KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (Orgs.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidades do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. P. 21- 42.</p> <p>PARANÁ. Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2016.</p>					
COMPLEMENTAR					
<p>BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.</p> <p>GARCIA, D. I. B. Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares, em uma sala de recursos. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.</p> <p>GÓES, M.C.R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições de abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial. Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Curitiba, 2013.</p> <p>SOUZA, D. T.R. (Org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.</p> <p>KVILEKVAL, P. Panlexia plus: metodologia ampliada e atualizada para</p>					

reeducação das dificuldades específicas de linguagem: caderno de exercícios III: nível 4 e 5. 1. Ed. Curitiba: Ithala, 2010.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Literatura infantil (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	02				

2.EMENTA

Compreender a especificidade da Literatura Infantil no contexto da Literatura, bem como as funções da Literatura na Educação Infantil e suas decorrentes concepções. Analisar o papel do/a professor/a e a Literatura Infantil adequada à primeira infância. Entender a manifestação da literatura oral, poesia Infantil e a ilustração na Literatura Infantil.

3.BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BETTELLEIHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

COMPLEMENTAR

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. **Poesia infantil: uma linguagem lúdica**. s/d. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdf>. Acesso em 08 mar. 2017.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In: _____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1984.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem Pipi?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MARISA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura**

infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. Estação Literária, Londrina, v. 08, p. 42-53, dez. 2011.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de Literaturas**, Porto Alegre, v. 04, n. 01, p. 01-08, jan./jun. 2008.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Produção textual (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ANO				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Prática de leitura e de produção de textos de diversos gêneros. Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência, clareza, informatividade e adequação. Revisão e reescrita orientada dos textos produzidos.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CARNEIRO, Agostinho D. **Texto em construção**: interpretação de texto. São Paulo: Moderna, 1992. KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2006.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In:

COMPLEMENTAR

CUNHA, Celso e CINTRA. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 7 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. **Prática textual**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1992.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Educação do Campo DED 79-01 (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ANO				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0

CARGA HOR. SEMANAL:	2
----------------------------	---

2. EMENTA

As políticas públicas de Educação do e no Campo nos documentos oficiais, nas produções e artigos científicos.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010** – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 25 de fev. 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Aos pobres do campo**. São Paulo: Acadêmica, 1988

COMPLEMENTAR

MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 25 de fev. 2011.

SILVEIRA, Deijanete Pereira da. **Educação do campo como disciplina no curso de Pedagogia e sua importância**. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/2128405>. Acesso em: 25 de fev. 2011.

SOARES, Edla de Araújo Iria. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer nº 36/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2011.

VILLALOBOS, Jorge Guerra (Org.). **Alfabetização**: a ação junto aos movimentos rurais. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia-UEM, 2000.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Pedagogia fora do âmbito escolar (optativa)
----------------------------	--

SÉRIE/PERÍODO:	1º ano
-----------------------	--------

CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Compreender que a sociedade moderna apresenta processos sócio-educacionais que ultrapassam as demarcações formais e regulares da escola. Apesar de ainda não esgotado o debate sobre a questão prioritária da educação escolar na escola básica, novas demandas aparecem incorporadas à dinamização da sociedade, frequentemente, são lançados novos desafios à formação do educador, já que são crescentes as intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações que ultrapassam o sistema educacional.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- ALARCÃO, Izabel (org). **Escola reflexiva e a nova realidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor**. 2ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- LUCK, Heloisa. **Metodologia de Projetos**. Petropolis, R. J.: Vozes, 2003.

COMPLEMENTAR

- FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (2005, 3. Ed.).
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na Empresa**. Rio de Janeiro. Wak.
- SILVA, Pedro. **Escola – família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder**. Porto, Afrontamento, 2003.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil DNE 33-02 (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

2. EMENTA

Estudo e compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira como recursos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento integral e interação social do sujeito. A formação do pedagogo e sua vivência lúdica e a recreação Infantil e Psicomotricidade.

3. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CUNHA, Nylse Helena da Silva & KRAFT Sandra. **Brincando- Aprendendo e Desenvolvendo o pensamento matemático**. Editora: Vozes, Ano: 2005. Número de páginas: 141.

FRIEDMANN, Adriana.[et al] **O direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. Pioneira, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

COMPLEMENTAR

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.

LEBOVICI, S. & DIATKINE, R **O significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6.ed.LTC, Rio de Janeiro: Zahar.

-----, **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Educação e Direitos Humanos (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

1. EMENTA

Estudo da origem e evolução histórica dos direitos humanos. A educação, direitos humanos e formação para a cidadania. Os direitos humanos no campo educacional. Direitos humanos e direitos fundamentais. Os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais nas leis, planos e documentos nacionais e internacionais. Os Estatutos da Criança, Adolescente, e do Idoso. Discriminações, preconceitos e violações de direitos humanos.

2. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**; Rio de Janeiro: DP&Alli, 2008.
CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; SACAVINO, Susana et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores/as**; São Paulo: Cortez, 2013.
FERREIRA, Lúcia Guerra; ZENAIDE, Maria Nazaré; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

COMPLEMENTAR

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano **Revista de Educação**, v. 36, p. 21-27; Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2013.
CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**; Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**; São Paulo: Loyola, 2005.
PAIVA, Angela Randolpho. (Org.). **Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos**; Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
SACAVINO, Susana (org). **Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul**; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA:	Educação escolar e Diversidade (optativa)				
SÉRIE/PERÍODO:	1º ano				
CARGA HOR. TOTAL:	72	TEÓRICA:	72	PRÁTICA:	0
CARGA HOR. SEMANAL:	2				

1. EMENTA

Estudo da escola como espaço da diversidade sócio-cultural. Origem, histórico e objetivos do multiculturalismo e interculturalidade na e para a educação. As interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial: racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Machismo, feminismo e o tratamento de gênero na escola. A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade. Políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação, e a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva aos educandos com deficiência, minorias e demais situações de negações de direitos na sociedade, e a discriminação religiosa. Diversidade cultural e inclusão das

minorias étnicas na sociedade globalizada e suas implicações no processo de conhecimento.

2. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ARRUDA, M. BOFF, L. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Disiane de Fátima Araújo da. **Portadores de Deficiência**: Inclusão de Alunos nas Classes Comuns da Rede Regular de Ensino Abordagem de Direitos e Processos de Efetivação. 2ª ed. Natal: EFETRÊS – D, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) ; KREBS, Ruy Jornada (Org.) ; RODRIGUES, David (Org.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

COMPLEMENTAR

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/agosto. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>> Acessado em 21/07/2008.

KRUPPA, Sonia Maria. As linguagens da cidadania. P13-39 in: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.) **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 2001. (coleção Leituras no Brasil) 191 p. ISBN 85-85725-72-9

RIBAS, João Baptista Cintra. **O Que são Pessoas Deficientes**. São Paulo: Brasiliense. 2003. (Coleção Primeiros Passos).

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

TORRES, Rosa Maria. **Educação Para Todos**: A Tarefa por Fazer. Porto Alegre: Artmed Editor

9. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR

Com o objetivo de articular a teoria e a prática o currículo do curso oferece as atividades práticas como componente curricular, ao longo do curso, a fim de que o processo ensino-aprendizagem atinja a vivência do pedagogo no âmbito profissional, nas diversas áreas de atuação.

São pressupostos norteadores as orientações previstas na Resolução nº2/2015 que define as Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em nível superior:

[...] atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; (Artigo 12, capítulo 3,b). I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; (Art. 13, capítulo I, a)

As atividades práticas contam com 50h cada e estão inseridas no currículo somando 400h, distribuídas nas seguintes disciplinas:

- Metodologia da Pesquisa em Educação (Prática 1)
- Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente (Prática 2)
- Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Prática 3)
- Metodologia do Ensino da Matemática (Prática 4)
- Fundamentos da Educação Especial (Prática 5)
- Metodologia do Ensino da História e da Cultura afro-brasileira (Prática 6)
- Metodologia do Ensino da Geografia (Prática 7)
- Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (Prática 8)

As atividades práticas são orientadas pelo Regulamento (Anexo 1).

10.DESCRICÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado (Anexo 2) como atividades de observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; (Artigo 12, II) está contemplado em quatro disciplinas, na área de formação do pedagogo: Educação infantil, Ensino Fundamental, Alfabetização e Gestão Educacional, conforme Resolução nº02/2015.

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (Artigo 13, II).

11. DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No quarto ano será ofertada uma disciplina para a Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (Anexo 3), com Produção orientada por todos os membros do Colegiado que inscreverem sua linha de pesquisa no início do ano letivo. Essa produção visa compreender a metodologia da pesquisa educacional, em todas as áreas de formação do pedagogo, bem como a socialização do resultado por meio de divulgação do artigo em evento científico.

12. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Compreendem as atividades teórico-práticas de aprofundamento que perfazem 200 horas. O regulamento está em ANEXO.

13. DESCRIÇÃO DA PESQUISA E EXTENSÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO

A curricularização da extensão foi pensada para o curso e será concretizada na medida em que todas as práticas (400 horas) poderão ter uma percentagem consideradas em projetos de extensão organizados pelos professores do colegiado em articulação com os professores responsáveis por estas disciplinas. O objetivo é unir ensino, pesquisa e extensão, proporcionando que as questões educacionais

sejam pensadas em articulação entre teoria e prática, em consonância com o planejamento e demandas do sistema municipal e estadual de ensino.

14. CORPO DOCENTE EXISTENTE E NECESSÁRIO

A organização curricular do Curso de Pedagogia não resulta apenas da determinação legal externa. Ela resulta também de aspectos internos que lhe dão especificidades e delimitações. Um dado motivador para a reestruturação curricular foram as alterações no corpo docente. São apresentados dados completos sobre composição e qualificação do corpo docente na tabela que segue esse texto. Trata-se de corpo docente que buscou e tem buscado qualificação e que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. São, em sua maioria, contratados em regime de tempo integral e dedicação exclusiva e participam tanto da graduação como da pós graduação.

No processo de avaliação institucional há mecanismos de acompanhamento e avaliação do corpo docente. A participação dos docentes na graduação e na pós-graduação facilita esse tipo de avaliação contínua. Currículo Lattes e Diretório de Pesquisa são fundamentais para o acompanhamento das atividades de produção acadêmica do corpo docente.

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino a distribuição de aulas procura priorizar a compatibilidade da formação dos docentes com a(s) disciplina(s) que ministram. Assim como o número de ementas a serem ministradas por cada professor.

No entanto, fazer essa distribuição de maneira adequada tem sido um dos fatores de difícil gestão não apenas no Curso de Pedagogia, mas generalizadamente em todos os curso da IES, devido à política do governo do estado do Paraná relativa ao ensino superior, não abrindo concurso público para contratação de professores efetivos. Fato que obriga a IES manter um elevado número de professores temporários em seu quadro de docentes, causando um estado de instabilidade no desenvolvimento do processo de ensino, pesquisa e extensão. Esse fator inviabiliza estabelecer o equilíbrio na distribuição dos encargos docentes (ensino de graduação, extensão, pesquisa, ensino de pós-graduação e administração).

COORDENADOR DO COLEGIADO DE CURSO				
Nome	Graduação (informar instituição e ano de conclusão)	Titulações (informar instituições e anos de conclusão): Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, incluindo as áreas de formação)	Carga horária semanal dedicada à Coordenação do Colegiado de Curso	Regime de Trabalho
Rita de Cássia Pizoli	Pedagogia – FAFIPA - 1994	Mestrado em Educação PPE-UEM - 2004 Doutorado em Educação PPE-UEM- 2014	13 h	TIDE

PROFESSORES EFETIVOS

Nº	NOME DO DOCENTE	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	FORMAÇÃO
01	Adão Aparecido Molina	Pós Doutor	TIDE	Graduação em Letras-UEM Mestrado em Educação-UEM Doutorado em Educação - UEM
02	Cássia Regina Dias Pereira	Doutora	T-40	Graduação em Pedagogia – FAFIPA - 1985 Mestrado em Educação- UEL – 2003 Doutorado em Educação – UEM - 2015
03	Claudio Antônio de Brito	Especialista	T-40	Graduação em Pedagogia – 1974- FAFIMAN Pós-graduação FAFIPA
04	Conceição Solange Bution Perin	Pós Doutora	TIDE	Graduação em Pedagogia – 2002 Mestrado em Educação- UEM – 2005 Doutorado em Educação – UEM –

				2010 Pós – doutorado - 2017
05	Dorcely Izabel Bellanda Garcia	Doutora	TIDE	GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA/UEM - 1986 ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO/UEM - 1993 MESTRADO EM EDUCAÇÃO/UEM - 2005 - MGÁ DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/UEM - 2015
06	Edinéia de Fatima N. Chilante	Doutora	TIDE	Graduação em História – UEM – 1992 Mestrado em Educação – UEM – 2003 Doutorado em Educação – UNICAMP - 2013
07	Elias Canuto Brandão	Doutor	TIDE	Graduação em História – UEM-1996 Mestrado em Educação – UNIMEP – 2000 Doutorado em Sociologia – UNESP - 2005
08	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Doutora	TIDE	Graduação em Pedagogia - UNOESTE - 1996 Mestrado em Educação - UEPG - 2005 Doutorado em Educação Escolar - UNESP (Campus de Araraquara) - 2012
09	Isabel Cristina Ferreira Aposentada em 10/2019.	Mestre	TIDE	Graduação em Pedagogia – FAFIPA – 1986 Mestrado em Educação – FAFIJAN- 2000
10	Lygia Cristina Z. de Moraes Aposentada em 12/2019.	Especialista	TIDE	Graduação em Pedagogia – FAFIPA – 1985 Especialização em Psicologia da

				Educação – UEM-1992
11	Lucinéia Maria Lazaretti	Doutora	T-40	Graduação em Pedagogia - UNICENTRO - 2003 Mestrado em Psicologia - UNESP (ASSIS) - 2008 Doutorado em Educação - UFSCar - 2013.
12	Maria Simone Jacomini Novak	Doutora	TIDE	Graduação em História-UEM, 2004 Graduação em Pedagogia - FAINSEP - 2015 Mestrado em Educação - UEM - 2007 Doutorado em Educação - UEM - 2014
13	Márcia Marlene Stentzler	Doutora	TIDE	Graduação em Pedagogia – Mestrado em Educação - UFPR Doutorado em Educação - UFPR
14	Neide de Almeida Lança Galvão Favaro	Doutora	TIDE	Graduação em Pedagogia – UEM-1992 Mestrado em Educação – UEM - 2000 Doutorado em Educação- UFSC-2014
15	Rita de Cássia Pizoli	Doutora	TIDE	Graduação em Pedagogia – FAFIPA (1994) Mestrado em Educação – UEM (2003) Doutorado em Educação – UEM (2014)
16	Rosângela Trabuco M. da Silva	Mestre	TIDE	Graduação em Pedagogia – 1991 Mestrado em Educação- UEM – 2004 Doutoranda em Educação – UFSCAR -

PROFESSORES COLABORADORES – CRESS

Obs.: Situação em 10 de dezembro de 2018.

Nº	NOME DO DOCENTE	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	VÍNCULO INSTITUCIONAL
01	Adriana Aparecida Rodrigues	Mestre Graduação em Pedagogia - FAFIPA - 2011. Graduação em História - UNESPAR - 2015. Mestrado em Ensino - UNESPAR - 2015.	T-40	Colaborador
02	Adriana Oliveira	Mestre	T-20	Colaborador
03	Fabiana Silva Botta Demizu	Mestre Graduação em Pedagogia – UNESPAR-2007 Mestrado em Ensino – UNESPAR - 2016	T-20 T-40 (a partir de 05/2019)	Colaborador
04	Ítalo Batilani	Mestre	T-20 T-40 (a partir de 05/2019)	Colaborador
05	João Jóia Júnior Pedi demissão em 02/2020	Mestre Graduação em Pedagogia – FAFIPA – 2011 Mestrado em Ensino – UNESPAR - 2017	T-20	Colaborador
05	Substituído por Aline Tacon	Doutora Graduação em Pedagogia – UEM- 2010 Mestrado em Educação – UEM - 2013 Doutorado em Educação – UEM 2018	T-20	Colaborador
06	Lussuede Luciana Souza Ferro	Doutoranda	T-40	Colaborador

			T-20 (a partir de 09/2019)	
07	Viviane da Silva Batista	Mestre Graduação em Letras - FAFIPA - 2010 Graduação em Pedagogia - UNESPAR - 2017 Mestrado em Ensino - UNESPAR - 2016 Doutoranda em Educação - UEM - Ingresso em 2018 - Previsão de término 2021.	T-20 T-40 (a partir de 05/2019)	Colaborador
08	Maria José máximo	Mestre Graduação em Pedagogia – UNESPAR Mestrado em Ensino – UNESPAR	T-20 T-40 (a partir de 05/2019)	Colaborador
09	Lilian Alegrância Iwasse	Mestre Graduação em Pedagogia – UNESPAR Mestrado em Ensino – UNESPAR	T-40	Colaborador
10	Larissa Kiwl	Mestre Graduação em Pedagogia – UNESPAR Mestrado em Ensino – UNESPAR	T-20	Colaborador

RESUMO DA QUANTIDADE DE DOCENTES POR TITULAÇÃO:

Graduados : ----

Especialistas: 1

Mestres: 10

Doutores: 11

Pós Doutores: 02

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

	COLEGIADO DE PEDAGOGIA	REGIME DE TRABALHO	TITULAÇÃO
01	CÁSSIA REGINA DIAS PREREIRA	T-40	DOUTORA
02	DORCELY I. BELANDA GARCIA	TIDE	DOUTORA
03	FÁTIMA SOUZA FRANCIOLI	TIDE	DOUTORA
04	NEIDE A. L. GALVÃO FÁVARO	TIDE	DOUTORA
05	RITA DE CÁSSIA PIZOLI	TIDE	DOUTORA
06	LUCINÉIA MARIA LAZARETTI	TIDE	DOUTORA

15. RECURSOS NECESSÁRIOS

15.1. RECURSOS HUMANOS P/ ADMINISTRAÇÃO DO CURSO

Devido à política do governo do Estado do Paraná, que restringe ao máximo a contratação de funcionários administrativos, o curso de pedagogia não possui nenhum funcionário ou estagiário para o atendimento e expedição de materiais, documentos ou de apoio ao coordenador e docentes.

O coordenador do curso desdobra-se para atender toda a demanda de trabalho e encaminhamentos. Recebe a ajuda dos professores do colegiado, porém, em algumas situações ele se vê com um acúmulo de trabalho administrativo, além das suas atividades de docência, que extrapolam sua carga horária.

É necessário que o curso de Pedagogia possa ter dois coordenadores devido ao grande número de acadêmicos que compõem as duas turmas. Além disso, o número do corpo docente é grande, o que demanda muito trabalho do coordenador do curso para a organização do trabalho pedagógico. Para que o trabalho fosse capaz de gerar inovações pedagógicas seria preciso dar suporte ao aspecto de recursos humanos para a gestão.

15.2 INFRAESTRUTURA DE APOIO DISPONÍVEL

O espaço físico para o atendimento dos acadêmicos compreende 8 salas de aula. (Temos o espaço físico com data show instalado, porém, como não tem recursos para manutenção, esses equipamentos apresentam problemas);

Temos uma sala de apoio pedagógico com brinquedoteca e 10 computadores com softwares educativos instalados.

Contamos com o apoio do laboratório de informática do campus, bem como os laboratórios de ciências biológicas e geografia.

A biblioteca do campus tem um acervo destinado à área de Educação.

A administração do curso conta com uma sala que é utilizada também para a orientação de acadêmicos e planejamento de aulas e pesquisa.

Contamos com um anfiteatro para 40 pessoas e um centro de eventos para 500 pessoas (espaços do campus).

15.3 RECURSOS MATERIAIS P/ ADMINISTRAÇÃO DO CURSO

O curso tem sete notebooks, uma televisão e uma impressora, porém o campus não fornece cartuchos de tinta, algo que dificulta a organização administrativa. Foram doados três notebooks para a Direção do campus no ano de 2018.

A sala do colegiado é ampla e mobiliada, com ar condicionado, porém seria necessário uma sala para orientação de acadêmicos.

15.4 RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

De acordo com a Avaliação Institucional da UNESPAR de 2017, tanto docentes quanto estudantes observaram que o número de exemplares dos livros mais usados ainda não contempla o número suficiente para os alunos, pois os docentes raramente utilizam as instalações para leitura e estudos das bibliotecas.

No ano de 2016 foram requisitados os livros citados nas ementas do curso, porém, nenhum título foi adquirido, situação que causa enormes prejuízos para o ensino e pesquisa. Nesse sentido, concordamos com o documento:

Para sanar os problemas evidenciados, fazem-se necessários investimentos financeiros, e como já mencionado, esta questão não depende somente da UNESPAR, e sim, na sua maioria, do repasse de verbas do Governo Estadual. No entanto, fica difícil melhorar a qualidade do ensino, se não é disponibilizada uma infraestrutura suficiente para o atendimento das necessidades básicas. (PARANAÍ, 2017, p.107).

Também é preciso que a biblioteca entre no sistema COMUT, a fim de que os acadêmicos tenham possibilidades de acesso às obras da área de educação e

alarguem o horizonte da pesquisa. Essa ação supriria as dificuldades que os orientandos de TCC encontram para fazer seu trabalho de pesquisa, devido a falta de acesso à bibliografia clássica e contemporânea.

O essencial é ter um sistema de internet que funcione no campus. Dessa forma, a biblioteca poderia ser organizada para os acadêmicos terem acesso às bibliotecas digitais (COMUT), revistas e periódicos da área, de circulação nacional e internacional. Esse é o primeiro passo, o básico, para buscar outras inovações tecnológicas.

O curso de pedagogia tem como recurso principal os livros. Precisamos de livros em qualidade e quantidade suficiente, bem como bibliotecários para organizar esse espaço.

15.5 RECURSOS DE LABORATÓRIOS

O curso de Pedagogia tem um laboratório de Apoio Pedagógico com um acervo grande de materiais didáticos e pedagógicos nas áreas de matemática, língua portuguesa, ciências e educação infantil (recursos adquiridos pelo PIBID). Também denominamos essa sala de Brinquedoteca. Esse espaço atende a comunidade pois oferece curso de extensão sobre brinquedos para turmas da Educação Infantil. É um espaço utilizado para as disciplinas de metodologias, pois, tem jogos e materiais pedagógicos em quantidade suficiente para atender as acadêmicas.

A sala possui computadores com softwares educativos instalados. Esses jogos são utilizados nos laboratórios das escolas municipais. Assim, os acadêmicos podem conhecer os materiais e jogos antes de fazerem parte do planejamento da sala de aula, campo de práticas e estágio supervisionado,

Além desse espaço próprio, os estudantes utilizam o laboratório de informática do campus, bem como o laboratório de ciências biológicas e geografia.

16. ANEXOS:

ANEXO 1

REGULAMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO E DOS OBJETIVOS

Art. 1º As Atividades Acadêmicas Práticas como componente curricular lotada no Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* Paranaíba é obrigatória no currículo do curso de Pedagogia.

Art. 2º As APCC têm por objetivo possibilitar ao acadêmico o desenvolvimento de atividades, a partir de temas relacionados à pedagogia e à educação, por meio de participação, observação e vivência no campo das práticas pedagógicas.

Parágrafo Único. A carga horária das APCC deve ser desenvolvida nas seguintes disciplinas que compõe a matriz curricular do 1º ao 4º ano do curso de Pedagogia, assim distribuídas:

Fundamentos da Educação Especial (Prática 5)

Metodologia do Ensino da História e da Cultura afro-brasileira (Prática 6)

Metodologia do Ensino da Geografia (Prática 7)

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (Prática 8)

Disciplina	ano	horas
Metodologia da Pesquisa em Educação	1º	50
Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente	1º	50
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	2º	50
Metodologia do Ensino da Matemática	2º	50
Fundamentos da Educação Especial	3º	50
Metodologia do Ensino da História e da Cultura afro-brasileira	3º	50
Metodologia do Ensino da Geografia	3º	50
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	4º	50
Total		400

Art. 3º O trabalho será desenvolvido em equipes e deverá:

I – Proporcionar a apropriação de conhecimentos pelo acadêmico durante o desenvolvimento das APCC, organizadas a nível de projetos complementares;

II – Gerar relatórios como resultado da APCC;

III – Ser orientado pelo professor da disciplina lotado no Colegiado de Pedagogia;

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E DA COORDENAÇÃO

Art. 4º As APCC serão ministradas por professores integrantes da carreira docente da UNESPAR-Campus Paranavaí, lotado no Colegiado de Pedagogia ou nos demais Colegiados de curso.

Art. 5º Aos professores das disciplinas responsáveis pelas APCC compete além das atividades especificadas neste Regulamento as seguintes:

I – Exercer as funções que lhes forem destinadas e pertinentes, como professor responsável pelas APCC;

II – Divulgar todas as normas e critérios aos acadêmicos envolvidos nas APCC;

III – Estabelecer contatos com as escolas públicas, quando as atividades forem no campo da prática, para definir o cronograma para o respectivo período letivo, visando o cumprimento das APCC;

V - Cumprir e fazer cumprir o presente Regulamento, as normas complementares, os critérios e os cronogramas estabelecidos para as AACC.

Art. 6º Os professores responsáveis pelas APCC, na primeira semana de aula, deverão apresentar aos acadêmicos da turma:

I – As normas e os critérios que regem as APCC, bem como o cronograma estabelecido para o período letivo;

CAPÍTULO III DA ORIENTAÇÃO

Art. 7º A orientação é assegurada a cada acadêmico matriculado nas disciplinas que compõe as APCC, e será exercida por um professor lotado no Colegiado de Pedagogia ou nos demais Colegiados de curso.

Art. 8º. Ao professor orientador compete:

I – Fornecer aos acadêmicos os subsídios necessários ao desenvolvimento adequado do trabalho proposto;

II – Reservar horário da disciplina para acompanhar o andamento do trabalho das equipes sempre que necessário;

V – Controlar a frequência do acadêmico nas APCC;

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO

Art. 9º. A avaliação do rendimento de cada acadêmico será feita pelo professor conforme critério de avaliação das APCC, no qual deverá constar:

I – Avaliação de zero (0) a dez (10,0) assim distribuídas:

- a) Quando as atividades forem realizadas no campo da prática escolar: entre o planejamento das atividades, a realização das atividades nas escolas parceiras e o relatório final.

CAPÍTULO V DOS DEVERES DO ACADÊMICO

Art. 10. No decorrer do período letivo os acadêmicos deverão:

I – Desenvolver suas atividades: frequência e participação nas orientações das APCC;

II – Cumprir os compromissos estabelecidos pelo professor orientador, dando o devido andamento ao trabalho e apresentando os resultados obtidos;

III - Comunicar ao respectivo professor das APCC os problemas que venham a ocorrer e;

IV – Participar de todas as atividades previstas nas APCC: planejamento das atividades; participação das atividades práticas nas escolas parceiras, produção do relatório final ou trabalho final.

Parágrafo Único. O não cumprimento de uma das etapas previstas no prazo estabelecido implicará na nota final das APCC.

CAPÍTULO VI DOS ENCARGOS

Art. 17. Para efeito de cômputo de encargos didáticos ficará a cargo do professor da disciplina o período mais adequado do ano letivo, para desenvolver as atividades das APCC. As atividades poderão:

I – Serem distribuídas ao longo do ano letivo;

II – Serem concentradas num único bimestre;

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 18. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Pedagogia, ouvido o professor das APCC.

Regulamento aprovado na reunião do Colegiado do dia 08/05/2018.

ANEXO 2

REGULAMENTO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS – LICENCIATURAS

Fixa normas que regulamentam o funcionamento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do curso **PEDAGOGIA**, em conformidade com o consignado na Resolução 046/2018 – CEPE/UNESPAR e seus anexos.

TÍTULO I

DAS DEFINIÇÕES, OBJETIVOS E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTÁGIOS

Art. 1º - O Estágio Supervisionado na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, é considerado um ato educativo, desenvolvido no ambiente de trabalho, sob a orientação e supervisão de docentes, visando à formação profissional e humana.

Art. 2º - O estágio, atividade essencial na formação profissional e humana, tem por objetivo propiciar o exercício do aprendizado profissional, comprometido com a realidade sócio-político-econômica do país.

TÍTULO II

DOS CAMPOS DE ESTÁGIO E DAS CONDIÇÕES GERAIS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

Capítulo I Dos Campos de Estágio

Art. 3º - O local de estágio será selecionado a partir de cadastro das partes cedentes, organizado pelo setor responsável pelos estágios no *campus* e/ou pelos agentes de integração.

Art. 4º - O estágio, sendo considerado ato educativo, deverá ser realizado em área e local compatíveis com o curso no qual o estudante esteja matriculado, sendo

expressamente vedado o exercício de atividades não relacionadas à sua área de formação.

Art. 5º - Constituem-se campos de estágio as instituições de ensino, preferencialmente da rede pública, que ofertam Educação Básica, situadas no município de Paranaíba.

Parágrafo Único: em casos específicos, sob autorização do professor de estágio e coordenação do curso, abrir-se-á exceções, desde que garantido o acompanhamento direto do orientador/supervisor de estágio.

Capítulo II Das condições gerais para o desenvolvimento dos Estágios

Art. 6º - O estágio somente poderá ser realizado por estudantes regularmente matriculados na série em que o estágio está alocado, ou posterior.

Parágrafo Único: a realização do estágio se fará em período diverso daquele destinado à maior carga horária acadêmica.

I - O aluno que **comprovar via carteira de trabalho ou contrato de trabalho em efetivo exercício** no ano ou semestre letivo do correspondente estágio, o exercício docente em Instituição Educativa da Educação Infantil e alfabetização ou anos iniciais do ensino fundamental, poderá requerer via protocolo/SIGES uma dispensa que poderá chegar no máximo a 30% da carga horária total de cada estágio previsto na matriz curricular do curso, segundo análise específica e individual de cada caso a ser feita pelo coordenador do curso juntamente com o professor orientador/supervisor do estágio.

II – O acadêmico que **estiver efetivamente participando de Projeto de Iniciação à Docência PIBID ou Residência Pedagógica** no ano ou semestre letivo de cada estágio, poderá requerer via protocolo/SIGES uma dispensa que poderá chegar no máximo a 30% da carga horária total de cada estágio previsto na matriz curricular

do curso, desde que seja comprovada sua participação pelo coordenador do projeto PIBID ou RP do colegiado de pedagogia.

III - O aluno que **comprovar via contrato de trabalho na Modalidade Estágio Remunerado Não-Obrigatório em efetivo exercício** no ano ou semestre letivo do correspondente estágio, o exercício docente em Instituição Educativa da Educação Infantil/ Alfabetização, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderá requerer via protocolo/SIGES uma dispensa que poderá chegar no máximo a 30% da carga horária total de cada estágio previsto na matriz curricular do curso, ou será dispensado de cumprir até 30% da carga horária total de cada estágio previsto na matriz curricular do curso, segundo análise específica e individual de cada caso a ser feita pelo coordenador do curso juntamente com o professor orientador/supervisor do estágio.

IV- O acadêmico que **tiver cumprido uma das exigências citadas nos Incisos Anteriores** poderá requerer via protocolo/SIGES uma dispensa que poderá chegar no máximo a 30% da carga horária total do **Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**, ou será dispensado de cumprir até 30% da carga horária total do **Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**, segundo análise específica e individual de cada caso a ser feita pelo coordenador do curso juntamente com o professor orientador/supervisor do estágio.

a- A dispensa de até 30% da carga horária total dos estágios previstos na matriz curricular do curso de pedagogia, de que tratam os Incisos I, II, III e IV, não são cumulativas dentro do mesmo ano letivo.

b- Cabe ao professor orientador do estágio definir a porcentagem final da dispensa a ser atribuída para cada aluno requerente ou que tenha os devidos registros apresentados pelo coordenador do curso/ projeto.

c- Cabe ao professor orientador e ao professor supervisor de estágio fazer as devidas anotações da carga horária dispensada de cada aluno.

d- A dispensa de até 30% da carga horária total dos estágios previstos na matriz curricular do curso de pedagogia, de que tratam os Incisos I, II, III e IV, não são se aplicam para a carga horária das Atividades Complementares de Aprofundamento nem para a carga horária das Atividades Práticas como componentes curriculares.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Capítulo I Da organização didática dos estágios

Art. 7º - Participam da organização didática dos estágios, as seguintes instâncias:

- I. NDE
- II. Colegiado de Curso;
- III. Coordenação de Estágio;
- IV. Professor da Disciplina de Estágio;
- V. Orientador/ Supervisor de Estágio.

Art. 8º - Cabe ao NDE e/ou Colegiado de Curso:

- I. aprovar a programação anual do Estágio Curricular Obrigatório, etapas e prazos a serem cumpridos, encaminhada pelos orientadores de estágio;
- II. homologar os Planos e Relatórios de estágios obrigatórios encaminhados pelo professor da disciplina ou orientador de estágio;
- III. zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas para a realização dos estágios.

Art. 9º - Compete ao Coordenador de Estágios do Curso:

- I. propor ao Colegiado de Curso o sistema de organização e desenvolvimento dos estágios;
- II. definir os diversos campos de estágios, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a fim de que sejam formalizados os convênios para o desenvolvimento dos estágios;
- III. coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades de estágios, em conjunto com os docentes orientadores/supervisores de estágios;

- IV. convocar – sempre que necessário – reuniões com os docentes envolvidos com os estágios para discutir assuntos tais como: planejamento, organização, funcionamento, avaliação, controle das atividades de estágios, elaboração e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários para o desenvolvimento do estágio;
- V. assinar os Termos de Compromisso dos Estágios Curriculares Obrigatórios, observando o disposto no Inciso III do Art. 36 do Regulamento Geral de Estágios;
- VI. mediar o trabalho junto à central de estágio.

Art. 10 - Cabe ao Professor da disciplina de estágio:

- I. organizar – a cada período do estágio curricular obrigatório – os campos de estágio, a distribuição dos estagiários entre os supervisores/orientadores de estágios;
- II. organizar os estagiários por grupos – quando for o caso – para estabelecer uma distribuição conforme as possibilidades de vagas nos campos de estágios, evitando superlotação em determinados locais e de acordo com as características do perfil profissional expressas no Projeto Pedagógico do Curso;
- III. assinar os Termos de Compromisso dos Estágios Curriculares Obrigatórios, observando o disposto no Inciso III do Art. 36 do Regulamento Geral de Estágios.

Art. 11- Cabe ao Orientador/Supervisor de Estágios:

- I. participar da elaboração, execução e avaliação das atividades pertinentes ao estágio;
- II. participar das reuniões convocadas pelo Coordenador de Curso e/ou Coordenador de Estágio, para elaboração de Regulamentos de Estágios e assuntos afins às atividades de estágio como planejamento, organização, acompanhamento e avaliação;
- III. orientar a elaboração dos Planos de Estágios, como trâmite obrigatório para iniciar as atividades do estágio;
- IV. orientar, acompanhar e avaliar os estagiários;
- V. avaliar o Relatório Parcial e Final de Estágio;
- VI. visitar o local de Estágio Curricular Obrigatório periodicamente, visando verificar a pertinência da atividade desenvolvida, como está previsto no Plano de Estágio, garantindo que a atividade seja educativa/formativa;

VII. emitir relatório circunstanciado, quando houver indício de desvirtuamento do estágio, e encaminhar ao Coordenador de Estágios e Coordenador de Curso para as providências institucionais necessárias.

Capítulo III Da Programação e Planos de Estágio

Art. 12 - A programação dos Estágios Curriculares Obrigatórios deve ser elaborada até o início de cada período letivo pelo Coordenador de Estágios, Professor da Disciplina de Estágio e pelos Orientadores/Supervisores de Estágio.

Parágrafo Único - Respeitadas as características de cada Estágio Curricular Obrigatório, devem constar da programação, no mínimo, os seguintes elementos:

- I. número de estudantes matriculados;
- II. organização das turmas;
- III. distribuição de turmas/estudantes por orientador/supervisor de estágio;
- IV. áreas de atuação;
- V. campos de estágios;
- VI. período(s) de realização.

Capítulo IV Da Orientação do Estágio

Art. 13 - A supervisão/orientação de Estágios compreende a orientação e o acompanhamento do estudante no decorrer de suas atividades de estágio, de forma a permitir o melhor desempenho de ações pertinente à realidade da profissão e da formação humana.

Parágrafo único - Somente podem ser orientadores de estágios, docentes da UNESPAR, campus de Paranavaí, respeitada a sua área de formação e experiência profissional e as peculiaridades do campo de trabalho em que se realiza o estágio.

Art. 14 - A supervisão/orientação/coordenação de estágio será desenvolvida por meio das seguintes modalidades:

- I. Orientação Direta: orientação e acompanhamento do estudante pelo supervisor/orientador, por meio de observação contínua e direta das atividades em que o estagiário assume a docência nos campos de estágios;

II. Orientação Semidireta: orientação e acompanhamento do supervisor/orientador por meio de visitas sistemáticas, programadas ao campo de estágio;

III. Orientação Indireta: acompanhamento do estágio pelo coordenador de estágio, por meio de contatos formais e regulares, porém com menor frequência, com o estagiário e com o orientador de Campo de Estágio. O acompanhamento será feito também por meio de relatórios, e, sempre que possível, visitar o campo de estágio.

Capítulo V Das Atribuições dos Estagiários

Art. 15 - Compete ao aluno nas atividades de Estágio Supervisionado:

I. cumprir as etapas previstas para a realização do estágio, a saber:

- a) observação / participação / colaboração na Direção de sala de aula;
- b) Regência de classe;
- c) realização das atividades prevista para a disciplina;
- d) registro das atividades desenvolvidas;
- e) elaboração do relatório parcial e final.

II. organizar sua disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, conforme instruções do professor orientador;

III. preparar e realizar as atividades de estágio previamente definidas, responsabilizando-se pelos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho;

IV. organizar o registro pessoal das atividades desenvolvidas;

V. comparecer à instituição onde desenvolve as atividades de estágio nos dias e horários previamente fixados;

VI. observar as normas e regulamentos da instituição em que realiza o estágio;

VII. não divulgar, para terceiros, dados observados ou informações fornecidas pela Instituição onde realiza o estágio;

VIII. discutir com o orientador/supervisor as dificuldades surgidas durante a realização das atividades de estágio;

IX. fazer uma permanente auto avaliação do trabalho desenvolvido, tendo em vista o constante aprimoramento das atividades de estágio;

X. elaborar e apresentar os relatórios e demais trabalhos acadêmicos solicitados;

- XI. discutir com o professor regente o planejamento e a execução das atividades propostas;
- XII. manter um comportamento compatível com a função docente, pautando-se pelos princípios da ética profissional;
- XIII. colaborar para solução de problemas na escola, campo de estágio, e com seus colegas de turma;
- XIV. cumprir integralmente as normas estabelecidas no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado.

Capítulo VI Da Avaliação

Art. 16 - A avaliação no Estágio Curricular Supervisionado será feita mediante critérios estabelecidos pelos docentes responsáveis pela disciplina, condicionada à observância dos seguintes aspectos, além dos previstos no regimento da instituição:

- a) desempenho nas atividades teóricas e práticas promovidas e/ou solicitadas pelo professor;
- b) apresentação do projeto (micro ensino, aula simulada, aula piloto);
- c) desempenho na atuação docente no campo de estágio;
- d) relatório parcial e final em via impressa e digital.

Parágrafo único - Os professores de Estágio Supervisionado poderão estabelecer outros critérios, desde que aprovadas em reunião do Colegiado de Curso, devidamente registrados e esclarecidos aos alunos.

Art. 17 - Poderão fazer parte da avaliação em Estágio Curricular Supervisionado as observações feitas pelo professor regente de classe e pela equipe técnico - pedagógica do campo de Estágio.

Art. 18 - Para a aprovação no Estágio(s) Curricular(es) Supervisionado(s) o estagiário deverá:

- I. ter cumprido com as atividades propostas pelo professor de Estágio;
- II. apresentar o relatório parcial e final;
- III. obter média igual ou superior ao proposto no Regimento Interno da Instituição.

Parágrafo único: dada as especificidades da disciplina de Estágio Supervisionado, o aluno que não obtiver média igual ou superior ao estabelecido no Regimento Interno da Instituição, será considerado reprovado, sem direito a exame final.

TÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 19 - Os casos omissos neste regulamento devem ser resolvidos pelo Colegiado de Curso, ouvido o Coordenador de Estágio e as demais partes envolvidas, em concordância com o que dispõe o Regulamento Geral dos Estágios da UNESPAR.

Obs. Regulamento revisado em fevereiro de 2019 pelo NDE e aprovado pelo Colegiado na ata n.01/2020.

REGULAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA – CCPC

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO E DOS OBJETIVOS

Art. 1º A disciplina de Seminários de Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) lotado no Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus Paranavaí é obrigatório no currículo do curso de Pedagogia.

Art. 2º A disciplina tem por objetivo possibilitar ao acadêmico, o desenvolvimento de sua capacidade de pesquisa, a partir de temas relacionados à pedagogia e à educação, de publicações impressas de resultados de pesquisa e/ou outras formas de mídia eletrônica e digital.

Parágrafo Único. O TCC deve ser elaborado individualmente, a partir dos conhecimentos construídos pelo acadêmico durante o curso, ao nível de iniciação científica sob a forma de artigo científico.

Art. 3º O trabalho individual deverá:

- I – Considerar temas ou linhas de pesquisa das áreas de interesse da pedagogia em particular e da educação em geral;
- II – Gerar um Artigo Científico como resultado da Disciplina;
- III – Ser orientado por um professor lotado no Colegiado de Pedagogia e;
- IV – Ser submetido ao professor da disciplina para aprovação.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E DA COORDENAÇÃO

Art. 4º A disciplina será ministrada por um professor integrante da carreira docente da UNESPAR-Campus Paranavaí, lotado no Colegiado de Pedagogia.

Art. 5º Ao professor compete além das atividades especificadas neste Regulamento, as seguintes:

- I – Exercer as funções que lhes forem destinadas e pertinentes, como professor responsável pelo TCC;
- II – Divulgar todas as normas e critérios aos acadêmicos e professores envolvidos no TCC;
- III – Definir o cronograma para o respectivo período letivo, visando o cumprimento do TCC e;
- IV - Cumprir e fazer cumprir o presente Regulamento, as normas complementares, os critérios e os cronogramas estabelecidos para a disciplina.

Art. 6º O professor responsável pela disciplina, na primeira semana de aula, deverá apresentar aos acadêmicos da turma:

I – as normas e os critérios que regem a disciplina, bem como o cronograma estabelecido para aquele período letivo e;

II – os professores orientadores, temas e vagas que serão escolhidos até a terceira semana do primeiro bimestre.

Art. 7º Encerrado o prazo para entrega dos trabalhos individuais no decorrer do quarto bimestre, o professor deverá publicar edital constando: nome do acadêmico, o título do trabalho, a composição da banca examinadora, a data, o horário e o local da apresentação e defesa do trabalho.

CAPÍTULO III DA ORIENTAÇÃO

Art. 8º A orientação é assegurada a cada acadêmico matriculado na disciplina e será exercida por um professor lotado no Colegiado de Pedagogia.

Art. 9º Os professores do Colegiado de Pedagogia, deverão, na distribuição de aulas para cada período letivo, apresentar linhas de pesquisa (possíveis temas) e número de vagas para orientação do TCC.

I - Fica estabelecido o número máximo de cinco acadêmicos para cada professor orientador.

II - O orientador deve ser escolhido tendo como critério a linha em que pesquisa, a temática que o aluno pretende pesquisar e o número de vagas disponíveis;

Art. 10. Ao professor orientador compete:

I – Fornecer ao orientando os subsídios necessários ao desenvolvimento adequado do trabalho proposto;

II – Acompanhar o andamento do trabalho de seu orientando, por meio de encontros semanais e da análise da documentação gerada pelo aluno, no decorrer do período letivo;

III – Atender às solicitações do professor da disciplina;

IV – Responder, junto ao Colegiado de Pedagogia e ao professor do CCPC, pelos encargos que lhe forem conferidos;

V – Controlar a frequência do(s) discente(s) nos encontros de orientação.

VI – Constituir as Bancas Examinadoras para avaliação dos trabalhos, de acordo com o Capítulo IV, Artigo 12, 13 e 14, deste Regulamento;

VII – Encaminhar uma cópia do trabalho científico, de acordo com o Artigo 16 e Parágrafo Único, a cada membro da Banca Examinadora, com a antecedência mínima de 30 dias da data marcada para a apresentação e defesa do trabalho.

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO

Art. 11. A avaliação do rendimento de cada acadêmico será feita pelo professor conforme critério de avaliação do TCC, no qual deverá constar:

I – **Primeiro Bimestre:** avaliação do Pré-projeto e apresentação de seminários dos conteúdos da disciplina ou avaliação escrita;

II – **Segundo Bimestre:** avaliação de produção inicial de artigo com, no mínimo 5 páginas e apresentação de seminários dos conteúdos da disciplina;

III – **Terceiro Bimestre:** apresentação em evento da área na UNESPAR/Campus Paranavaí, de resumo expandido, ou painel, ou artigo científico com resultados parciais e conteúdos da disciplina;

IV – **Quarto Bimestre:** apresentação e defesa, obrigatória, de um trabalho final perante uma Banca Examinadora.

Parágrafo Único. A apresentação do TCC terá caráter público.

Art. 12. Farão parte da Banca Examinadora, tratada no Artigo 10, incisos VI e VII, o professor orientador e dois outros professores da UNESPAR, campus Paranavaí e/ou de outras IES, sem ônus para a UNESPAR.

I - Caberá ao Professor Orientador a presidência da Banca Examinadora.

II- A banca será constituída, sempre que possível, com professores que pesquisam sobre a temática pesquisada.

III- Pelo menos um membro da banca seris destinado pela coordenadora da disciplina de TCC, a fim de assegurar esse critério.

Art. 13. Para a avaliação do TCC, a Banca Examinadora considerará: a apresentação escrita, a exposição em defesa pública e a forma não impressa da apresentação, com base na pontuação abaixo:

Elementos Textuais	
Título, autor e orientador	05
Resumo	05
Número de laudas (corresponde à exigência)	05
Normas da ABNT (Referências corretas, citações nas normas)	10
Forma (respeito às normas técnicas exigidas e formatação)	05
Introdução, Desenvolvimento e Conclusão	20
Português e expressão (há correção gramatical, clareza, consistência, coerência e coesão)	10
Fundamentação teórica-metodológica	2,0
Domínio do conteúdo e capacidade de argumentação	10
Organização da apresentação oral	05
Uso dos recursos audiovisuais	05
Total	10,0

Art. 14. Na data, horário e local estabelecidos, o acadêmico deverá apresentar seu artigo científico em sessão pública com duração de no mínimo 15 e, no máximo, 30 minutos e, após, atender aos questionamentos eventualmente apresentados.

§ 1º Encerrada a sessão, a Banca Examinadora reunir-se-á para decidir sobre a avaliação do TCC, referente à nota do quarto bimestre, ocasião em que será lavrada ata, a qual será encaminhada ao professor do componente curricular;

§ 2º O acadêmico terá o prazo de 10 dias letivos após a defesa para refazer o trabalho, caso necessário e entregar no protocolo da UNESPAR-Campus Paranavaí, uma cópia impressa do trabalho final.

Parágrafo Único: O aluno deve cumprir todas as etapas para a aprovação na disciplina.

CAPÍTULO V DOS DEVERES DO ACADÊMICO

Art. 15. No decorrer do período letivo os acadêmicos deverão:

I – Desenvolver suas atividades: frequência e participação nas aulas do CCPC;

II – Cumprir os compromissos semanais estabelecidos pelo professor orientador, dando o devido andamento ao trabalho e apresentando os resultados obtidos;

III - Comunicar ao respectivo professor os problemas que venham a ocorrer e;

IV – Protocolar na UNESPAR-Campus Paranavaí, 3 (três) cópias impressas e a documentação correspondente ao TCC.

Art. 16. O prazo para protocolo do trabalho científico do acadêmico é de 30 dias antes da data da defesa.

Parágrafo Único. A não entrega do trabalho nos prazos estabelecidos em edital, implicará em nota zero para a atividade em questão (quarto bimestre).

CAPÍTULO VI DOS ENCARGOS

Art. 17. Para efeito de cômputo de encargos didáticos semanais, serão consideradas as seguintes cargas horárias:

I – Professor do TCC: duas horas/semanais;

II – Professor orientador: uma hora/semanal/orientação.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 18. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Pedagogia, ouvido o professor da disciplina e o professor orientador.

ANEXO 4

REGULAMENTO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE APROFUNDAMENTO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Art. 1º - O presente regulamento tem por finalidade definir normas e critérios para a seleção e aproveitamento das atividades que compõem as Atividades Complementares de Graduação (ACGs). Entender-se-á como Atividades Complementares de Natureza Acadêmica, Científica, Artística e Cultural as que se referem as Diretrizes Curriculares de Pedagogia e da Resolução 2/2015 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 licenciatura) e para a formação continuada., como toda e qualquer atividade pertinente e útil para a formação humana e profissional do acadêmico, aceita para compor o plano de estudos de um curso.

Art. 2º - As Atividades Complementares dos Cursos de Graduação em Pedagogia envolvem atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão e que não estão compreendidas nas práticas pedagógicas previstas no desenvolvimento regular das disciplinas obrigatórias do currículo pleno.

Art. 3º - É obrigatório aos alunos dos Cursos de Graduação em Pedagogia da UNESPAR-Campus Paranavaí o cumprimento da carga horária de 200 (DUZENTAS) horas destinada às Atividades Complementares na proporção prevista, sendo o seu integral cumprimento indispensável para a Conclusão do Curso conforme estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

Art. 4º As Atividades Complementares são devidamente validadas somente se iniciadas a partir do ingresso do aluno no Curso de Graduação em Pedagogia na UNESPAR-Campus Paranavaí, desde que os comprovantes de participação sejam entregues à Coordenação do Curso, para exame, validação e registro, nos termos deste Regulamento.

Art. 5º - As Atividades Complementares têm por objetivo:

I - Buscar a interdisciplinaridade pela efetiva integração entre os conteúdos de ensino que compõem o currículo do curso;

II - Integrar teoria/prática, por meio de vivência e/ou observação de situações reais;

III - propiciar a contemporaneidade do currículo, ensejando o desenvolvimento de temas emergentes da área, decorrentes das transformações da sociedade e de seus avanços;

IV - Articular o trinômio: ensino, pesquisa e extensão;

V - Promover a contextualização do currículo a partir do desenvolvimento de temas regionais e locais, julgados significativos para a formação profissional pretendida;

VI - Adequar o currículo aos interesses individuais dos acadêmicos;

V - Promover a contextualização do currículo a partir do desenvolvimento de temas regionais e locais, julgados significativos para a formação profissional pretendida;

VI - Adequar o currículo aos interesses individuais dos acadêmicos;

VII - Ampliar a dimensão do currículo pleno pela diversificação das atividades que podem ser vivenciadas pelo acadêmico;

VIII - Possibilitar aos acadêmicos exercitarem o seu livre arbítrio e a sua cidadania, atuando como agentes capazes de selecionar os conhecimentos mais relevantes para os seus processos de desenvolvimento.

IX - Estimular no estudante o exercício da reflexão e o desejo de aprender, articulando os diferentes conteúdos a fim de compreender o caráter mutável do conhecimento.

CAPÍTULO II

DA NATUREZA, DA CARACTERIZAÇÃO; E DA ATRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA PARA AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Art. 6º - Para efeito deste Regulamento são consideradas Atividades Complementares de graduação em Pedagogia as seguintes atividades:

I – Atividades de pesquisa;

II – Atividades de extensão;

III – Atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural;

IV – Atividades de iniciação à docência.

§ 1º. Fica estabelecido que o acadêmico deverá cumprir no mínimo 200 horas distribuídas de acordo com os critérios da tabela apresentada no artigo 6º., porém o registro de atividades acadêmicas complementares será computado na pontuação total realizada pelo acadêmico durante a integralização do curso.

§ 2º . Atividades de Pesquisa são consideradas todas as atividades em que o discente participa diretamente em projetos científicos, sendo supervisionado pelo

professor-pesquisador e, atividades de divulgação dos resultados dos projetos desenvolvidos.

§3º. São consideradas como atividades dessa categoria: participação individual ou em grupo em projetos de pesquisa realizados pelos cursos de Pedagogia da UNESPAR - Campus Paranaíba, como bolsista ou voluntário; publicação de artigo científico em revistas indexadas e; apresentação e/ou publicação de resumos em anais de eventos relacionados ao curso de Pedagogia ou das licenciaturas.

Art. 7º. Atividades de Extensão são aquelas ações voltadas à comunidade que contribuem para a consolidação dos princípios contidos no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e na política acadêmica da UNESPAR- Campus Paranaíba.

§1º. São consideradas como atividades dessa categoria: participação individual ou em grupo em projetos ou cursos de extensão, incluindo mostras à comunidade, realizados pelo curso de Pedagogia e demais cursos da UNESPAR- Campus Paranaíba, como bolsista ou voluntário.

Art. 8º. Atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural são atividades que possam contribuir para o aperfeiçoamento profissional e para a formação pessoal do discente.

§1º. São consideradas como atividades dessa categoria: participação em atividades culturais; visitas técnicas; excursões científicas, realização de cursos de língua estrangeira; participação como ouvinte em congressos, seminários, semanas acadêmicas, entre outras; participação efetiva na organização de eventos de caráter acadêmico, artístico ou cultural; participação efetiva em Diretórios Acadêmicos e Entidades de Classe; trabalho profissional na área do curso e/ou estágio não obrigatório e outras atividades a critério do colegiado do curso.

Art. 9º. Atividades de iniciação à docência são atividades que estimulam e favorecem o aprendizado de práticas inerentes à docência.

§1º. São consideradas como atividades dessa categoria: as monitorias de disciplinas do curso de Pedagogia; ser participante como bolsista do programa PIBID; estágio extracurricular em escolas.

Art. 10º - Os tipos de Atividades Complementares e os limites máximos a serem cumpridos por categoria ficam distribuídos da seguinte forma:

CATEGORIA	CARGA HORÁRIA INTEGRALIZADA	MÁXIMO POR ATIVIDADE
Atividades de pesquisa	Máximo: 150 horas ao longo do curso	
1-Participação em projetos de pesquisa	50 horas	2 projetos
1.1.Participação em grupo de pesquisa	10 horas	1 grupo

2- Publicação de artigo científico: 2.1. Revista com Qualis 2.2. Revista sem Qualis 2.3. Apresentação de trabalho em evento 2.3. Eventos 3- Publicação de resumo: 3.1. Resumo simples 3.2. Resumo expandido	50 horas 20 horas 20 horas 5 horas 10 horas	2 artigos 2 artigos 2 artigos 5 resumos 3 resumos
ATIVIDADES DE EXTENSÃO	Máximo: 50 horas ao longo do curso	
1. Participação em projetos e cursos de extensão.	50 horas por projeto	3 projetos
ATIVIDADES DE APERFEIÇOAMENTO E ENRIQUECIMENTO CULTURAL	Máximo: 180 horas ao longo do curso	
1. Participação em atividades culturais; 2. Visitas técnicas e excursões científicas; 3. Realização de cursos de língua estrangeira; 4. Participação como ouvinte em congressos, seminários, simpósios, ciclos de palestras, semanas acadêmicas e demais eventos relacionados ao curso de Pedagogia e outros cursos da área de ciências humanas; 5- Participação efetiva na organização de eventos de caráter acadêmico, artístico ou cultural; 6- Participação efetiva em Diretórios Acadêmicos e Entidades de Classe; 7- Trabalho profissional na área do curso e/ou estágio não obrigatório (exceto ensino e extensão) 8- Outras atividades a critério do colegiado do curso. 9. Cursos online;	5 horas por cada atividade 5 horas por atividade 05 horas 1 hora por carga horária 10 horas por atividade 05 horas 10 horas 20 horas 20 horas	2 atividades 2 visitas ou excursões 2 cursos 6 eventos 2 atividades 1 participação 2 estágios Limite máximo de 20 horas

ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	Máximo: 100 horas ao longo do curso	
1. Monitorias 2. Bolsista do programa PIBID	20 horas 80 horas	1 monitoria 1 projeto

Art. 11º- Na avaliação das Atividades Complementares, desenvolvidas pelo aluno, serão consideradas a compatibilidade e a relevância das atividades desenvolvidas, de acordo com o Regulamento, e os objetivos do curso de Pedagogia

Art. 12º- É da exclusiva competência do Coordenador do curso de Pedagogia a atribuição das horas de Atividades de cada aluno, dentro dos limites e pontuações fixados neste regulamento.

Art. 13º - O aluno deverá apresentar cópias autenticadas dos certificados que atestem seu vínculo com a atividade complementar. São aceitas autenticações do protocolo da UNESPAR.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, E. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA; CASA CIVIL. **Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior: ano de 2012. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** MEC/CNE, Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. n. 248, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia Vigotskiana. In:_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudocrítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p.194-259.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GASPARIN, João Luiz & PETENUCC, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. Curitiba: SEED-Dia a Dia Educação, s/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. **EDUCERE,** Curitiba, 2011, p.1973-1984.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias, In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JACINTO, DANIELA. Criador da pedagogia histórico-crítica fala sobre o papel da escola.soroaba-sp: **Jornal cruzeiro do sul.** 2014. Disponível em: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola>>. Acesso em 15 set. 2016.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e Temas Transversais:** análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 1. ed. São Paulo: Moraes, s/d.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 10, 2010, Goiás. **Anais...**Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2010. p. 1-15.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, 4, São Paulo, Ciências Humanas, 1978, p. 1-18.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: _____. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação**

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. V. 1. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas)

MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico**. Uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. (Tese de doutorado), Universidade Federal Fluminense, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, M.C.M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

MORAES, M.C.M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Perspectiva**, Florianópolis NUP/CED; Editora da UFSC, v. 34, n. 122, maio/ago 2004, p. 337-357.

NAGEL, Ligia Helena. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade. In NOGUEIRA, Francis Mary Nogueira; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon et al (orgs.) **Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 19-43.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1)

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

PARANAÍ. Amunpar. Disponível em :
<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1268991>. Acesso em : 20 mar. 2017.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do estado**: do Brasil dos anos 1990. São Paulo, 2003.

PIZOLI, Rita de Cássia e SILVA, Givaldo Alves da. Trabalho e educação profissional no Noroeste sucroalcooleiro do Paraná. In.: **Revista Pegada**. Mundo do Trabalho. Vol. 10, Nº 2, 2009. Disponível em:
<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1699/1631>>. Acesso em 31 mai. 2016.

RIBEIRO, Vitor Hugo e ENDLICH, Ângela Maria. O avanço da agroindústria canaveira na mesorregião noroeste paranaense. In: **Revista Percorso – NEMO**. Maringá-PR, UEM. 2010. V. 2, N. 1. Disponível em:
<http://www.nemo.uem.br/artigos/o_avanco_da_agroindustria_canaveira_endlich_ribeiro.pdf>. Acesso em 30 mai. 2016.

RIBEIRO, Vitor Hugo e GOLÇALVES JUNIOR, Francisco de Assis. Transformações da paisagem rural da microrregião de Paranavaí-PR e a expansão da cana-de-açúcar nos municípios de Tamboara e Itaúna do Sul de 1970- 2012. In: **Revista Percorso – NEMO**. Maringá-PR, UEM. 2010. V. 5, N. 1. Disponível em:
<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/viewFile/21038/11311>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SNYDERS. Georges. **Pedagogia progressista**. Livraria Almedina: Coimbra/Portugal, (1974).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TORRIGLIA, P.L. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, D.C.de; GRANDO, B.S.; BITTAR, M. (Orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 23-44.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em:
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/areas-of-action/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (Orgs.) Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7-22

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico**, Paranaíba, 2012.

VARGAS, Marta Cattani. **Ensino, interdisciplinaridade e avaliação**. Disponível <http://www.faculdadeamericadosulrs.com.br/noticias/75/ensino-interdisciplinaridade-e-avaliacao> . Acesso em 30/05/2018