

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002197



FE

TCC/UNICAMP Si386

WARLY APARECIDA DE PAULA E SILVA

PEFOPEX

UMA AVALIAÇÃO NO OLHAR DE SEUS ALUNOS E PROFESSORES

CAMPINAS

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2005/3/25

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	Si 38p
V:	EX:
TOMBO:	2193
PROC:	86/2005
C:	D: X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	28.06.05
Nº CPD:	Bib. 36 2816

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38p Silva, Warly Aparecida de Paula e.
PEFOPEX : uma avaliação no olhar de seus alunos e professores / Warly
Aparecida de Paula e Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Formação profissional. 4. Currículos. I.
Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-61

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Warly Aparecida de Paula e Silva

PEFOPEX

Uma Avaliação no Olhar de seus Alunos e Professores

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
conclusão do curso de graduação em
Pedagogia da Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob orientação da Professora
Doutora Elisabete Monteiro de Aguiar
Pereira.

CAMPINAS

2004

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedicatória

Este trabalho é especialmente dedicado a
minha família: Luiz, Miriam, Junior,
Vinícius e Ana Luíza.

Agradecimentos

A Deus, Pai e Criador, Princípio e Fim, pela presença em todos os momentos.

Aos meus pais, Luiz e Miriam, por quebrar, não apenas galhos, mas árvores inteiras a cada dia na busca desse objetivo.

Ao meu irmão, Junior, sempre presente, sempre por perto, amparando onde fosse preciso.

Aos meus filhos, Vinicius e Ana Luíza, que mais sentiram (e tiveram que suportar) minha ausência, sem sequer conseguir expressar isso em palavras diretas.

À minha avó Luíza, que também sentiu minha ausência nos últimos anos.

À Professora Elisabete, que me orientou neste trabalho e, mais que Professora, o anjo que me conduziu até aqui.

A todos os Professores que idealizaram e lutaram pelo PEFOPEX, que o realizaram, a todos aqueles que se uniram a esse trabalho depois, a todos que nos proporcionaram tanto aprendizado.

Às amigas Alessandra, Cláudia, Fátima, Leila, Neusa, Rosângela, e Shirley que, durante o curso, mais que colegas, demo-nos as mãos e seguimos juntas em todas as horas.

A todas as colegas do curso e da Faculdade de Educação, pela companhia, convivência e, também, pela colaboração nesta pesquisa. Aprendemos muito, com certeza.

Às amigas Débora, Isabel, Patrícia, Roselaine, Sandra, que também compreenderam ausências, colaboraram em tudo que foi possível e torceram por mim.

A Denise Ruga que, mesmo de longe, sempre esteve presente e não poderia estar ausente nesta página.

A Ananda e Cecília, pelo auxílio e cuidado que também tiveram comigo e com meus filhos nos últimos anos. Com certeza, vocês também fazem parte deste trabalho.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação que trabalharam para que tivéssemos a oportunidade de estar entregando este trabalho: Lu e companheiras da Coordenação, Jose, Alice e companheiros da Biblioteca, Sr. Ivo e companheiros da Portaria, funcionários da Informática, da Mídia, da Limpeza e Serviços Diversos, sempre prontos a nos auxiliar com toda presteza. Também a vocês devemos muito.

Epígrafe

“É na década de noventa que o profissional da educação, propriamente dito, passa a configurar e agregar todos os perfis dos profissionais que têm como finalidade o ato educativo como base de sua atuação, ou seja, independente do local específico de sua atuação, o que vai definir e especificar é a finalidade com que o profissional desenvolve sua atuação. Sendo assim, todos os agentes que, tendo na Educação, uma atividade mediadora no seio da prática social global é entendido como agente que a tem como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, da produção humana historicamente acumulada”. (SAVIANI)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de registrar a história do PEFOPEX como uma das novas propostas de programa de formação do profissional da Educação formuladas na Faculdade de Educação da UNICAMP. O que justifica um curso voltado somente para professores em exercício e com vestibular diferenciado? Qual foi o projeto inicial do curso, como ele se desenvolveu e como é avaliado por seus professores e pelos primeiros alunos que participaram desta experiência?

Nele são expostas as propostas estudadas na elaboração do curso, os argumentos usados contra e a favor, a legislação educacional do país e são apresentadas falas de uma amostra de professores que passaram pela experiência de lecionar nestas novas turmas e no curso de Pedagogia que já existia anteriormente na Faculdade, e de uma amostra dos alunos do PEFOPEX que entraram nos anos de 2001 e 2002.

O trabalho se inicia com a História da Educação, mencionando essa trajetória percorrida pela humanidade até chegarmos aos nossos dias. Relata a história da Educação no Brasil e a luta que se travou em busca da democratização do ensino público e da valorização dos profissionais da área. A partir daí, volta seu foco para a formação dos profissionais da Educação no Brasil e a legislação implicada nesse movimento histórico, chegando até à última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº.9.394/96. O texto segue com a história da UNICAMP, sua Faculdade de Educação e os cursos por ela oferecidos.

A seguir, comenta-se a metodologia da pesquisa e os motivos que levaram à opção pela pesquisa qualitativa e pela análise de conteúdo.

A história do PEFOPEX, seu projeto, a grade curricular proposta e a que foi cumprida efetivamente, as provas de seleção das quatro turmas, as convocações para

matrícula destas quatro entradas e a suspensão do programa são relatados e, finalmente, apresenta-se a avaliação do curso através dos relatos das entrevistas com os professores e a análise dos questionários respondidos pelos alunos.

Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico 1: Composição dos Respondentes	93
Figura 2 - Gráfico 2(a): Contribuições do curso do total de respostas do item	95
Figura 3 - Gráfico 2(b): Contribuições do curso na perspectiva dos respondentes	97
Figura 4 - Gráfico 3(a): Disciplinas mais relevantes do total de respostas do item	99
Figura 5 - Gráfico 3(b): Disciplinas mais relevantes na perspectiva dos respondentes	100
Figura 6 - Gráfico 4: Objetivos cumpridos pelo curso na perspectiva dos respondentes	102
Figura 7 – Gráfico 5(a): Outras possibilidades do total de respostas do item	103
Figura 8 - Gráfico 5(b): Outras possibilidades na perspectiva dos respondentes	104
Figura 9 - Gráfico 6(a): Acontecimentos do curso que contribuíram para o desenvolvimento profissional do total de respostas do item	105
Figura 10 - Gráfico 6(b): Acontecimentos do curso que contribuíram para o desenvolvimento profissional na perspectiva dos respondentes	107
Figura 11 - Gráfico 7(a): Críticas ou sugestões do total de respostas do item	108
Figura 12 - Gráfico 7(b): Críticas ou sugestões na perspectiva dos respondentes	109

Índice de Tabelas

Tabela 1- Grade curricular proposta	41
Tabela 2 - Grade curricular efetiva	77

Lista de abreviaturas e siglas

a.C. = antes de Cristo

ANFOPE = Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APPE = Articulação de Projetos de Pesquisa Educacional

Art. = Artigo

CEFAM = Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE = Conselho Federal da Educação

Comvest = Comissão de Vestibulares da UNICAMP

Cr\$ = Cruzeiro

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC = Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL = Movimento Brasileiro de Alfabetização

NCr\$ = Cruzeiro Novo

PEFOPEX = Programa Especial de Formação de Professores em Exercício

PROESF = Programa Especial para Formação de Professores da Região

Metropolitana de Campinas

SAD = Supervisão de Atividade Docente

TCC = Trabalho de Conclusão de Curso

UNE = União Nacional dos Estudantes

UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

USP = Universidade de São Paulo

Sumário

Dedicatória	iv
Agradecimentos.....	v
Epígrafe	vii
Resumo	viii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Lista de abreviaturas e siglas.....	xii
Sumário	xiv
Introdução	1
A História da Educação	4
A História da Educação no Brasil	8
A história da formação de professores no Brasil	12
A nova LDB.....	18
A UNICAMP	23
A Faculdade de Educação da UNICAMP	26
Metodologia da pesquisa.....	32
A História do PEFOPEX	34
O Projeto.....	34
Princípios Orientadores:	38
Sistematização de um processo auto-avaliativo como desenvolvimento da auto- formação:	39
O Processo de Seleção.....	44
A grade curricular	77
A Suspensão.....	78
A avaliação	80
O que dizem os professores	80
A participação na elaboração do curso	80
A idéia original.....	82
Especificidades do curso	82
Argumentação contra ou a favor do curso	84
O processo seletivo.....	85
Diferenças ressaltadas pelos professores.....	86
Avaliação do curso	88
Continuar ou não o PEFOPEX	91
O que dizem os alunos.....	93
Análise de dados referente às respostas dos alunos	93
Conclusão	110
Referências Bibliográficas	115
Anexos	116
Anexo 1 – Roteiro de entrevista com professores	116
Anexo 2 – Questionário.....	117
Anexo 3 – Ementas das disciplinas.....	119
Anexo 4 – Ata da Comissão de Pedagogia.....	125
Anexo 5 – Ata da Comissão de Pedagogia.....	128
Anexo 6 – Ata da Comissão de Pedagogia.....	130

Introdução

Em nossas discussões durante o curso, vimos propostas diversas de formação de educadores o tempo todo. As políticas educacionais, em suas presenças ou ausências, apontam para a dicotomia entre os profissionais da educação, novamente distinguindo-os em professores (tarefeiros) e especialistas (pensadores). (FREITAS, 2002)

No presente trabalho, o objetivo é um olhar cuidadoso para o PEFOPEX, curso que freqüento, como uma das novas propostas formuladas na formação deste profissional. O que justifica um curso voltado somente para professores em exercício e com vestibular diferenciado? Qual foi o projeto inicial do curso, como ele se desenvolveu e como é avaliado por seus professores e pelos primeiros alunos que participaram desta experiência?

Nele são expostas as propostas estudadas na elaboração do curso, os argumentos usados contra e a favor, a legislação educacional do país e são apresentadas falas de uma amostra de professores que passaram pela experiência de lecionar nestas novas turmas e na turma da Pedagogia Regular*, e de uma amostra dos alunos que entraram nos anos de 2001 e 2002, e que puderam participar efetivamente no processo de construção de si mesmos como identidade profissional e como produto deste programa.

Trata-se, portanto, de um trabalho histórico e, quem sabe, de avaliação pela qual o curso deve passar neste final das quatro entradas propostas em seu projeto.

* Estou aqui denominando como Pedagogia Regular o curso de Pedagogia já existente na Faculdade de Educação anteriormente ao PEFOPEX. Trata-se apenas de um termo diferenciador, já que ambos os cursos são regulares.

Para o enfoque histórico, foram feitas entrevistas com professores envolvidos desde o início do projeto, que pudessem dar algum parecer sobre diferenças no trabalho com as duas turmas, como eles avaliam as diferenças nas grades curriculares entre o PEFOPLEX e o Curso Regular de Pedagogia e em que sentido esta proposta diferenciada de formação de turma foi positiva, além do estudo dos documentos disponíveis. Para uma avaliação da experiência, foi usada a aplicação de questionários com respostas abertas e fechadas.

O primeiro capítulo parte da História da Educação, desde muito antes da existência de qualquer instituição educacional formalizada. Sucintamente, menciona a trajetória percorrida pela humanidade, passando pela Grécia, pela Idade Média, pelo Renascimento, pela Reforma e Contra-Reforma, pelo Iluminismo, até chegarmos aos nossos dias. Relata a história da Educação no Brasil, desde meados do século XVI, onde começa nossa colonização, passando pelo Império e pela República e a luta que se travou em busca da democratização do ensino público e da valorização dos profissionais da área. A partir daí, volta-se o foco para formação dos profissionais da Educação no Brasil e a legislação implicada nesse movimento histórico, chegando até à última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº.9.394/96. O texto segue com a história da UNICAMP, sua Faculdade de Educação e os cursos por ela oferecidos.

No segundo capítulo, são comentados a metodologia da pesquisa e os motivos que levaram à opção pela pesquisa qualitativa.

O terceiro capítulo conta a história do PEFOPLEX, seu projeto, a grade curricular proposta e a que foi cumprida, as provas de seleção das quatro turmas, as convocações para matrícula destas quatro entradas e a suspensão do programa.

Finalmente, num quarto capítulo, vem a avaliação do curso através dos relatos das entrevistas com os professores e a análise dos questionários respondidos pelos alunos.

Apesar de o tema formação de professores ser muito discutido e ter muitas produções, este trabalho tem um foco específico diferenciado e, neste momento, pretende contribuir com uma reflexão sobre o currículo e o profissional da Educação pretendido pelo curso PEFOPEX oferecido pela Faculdade de Educação da UNICAMP atualmente.

A História da Educação

O processo educativo, longo e complexo como se conhece, é marca da espécie humana, que transformou as condições naturais tão radicalmente e agora precisa de comportamentos muito superiores àqueles determinados pelos instintos para garantir a sobrevivência na sociedade.

A educação, porém, começa muito antes, na instituição familiar, e é tão antiga quanto esta. O núcleo familiar sempre foi o primeiro passo na transformação deste ser que, ao nascer, é regulado pelos instintos em um membro participante de uma comunidade. É lá que o ensino mais elementar começa: o papel sexual, os sentimentos, o respeito, os valores e algumas técnicas necessárias para se proteger. É na família que a criança aprende a linguagem que vai estruturar seus conhecimentos e sua maneira de pensar.

Nas sociedades mais simples, a aprendizagem se dava naturalmente, na participação cada vez mais ativa nos trabalhos comuns. As instituições educacionais de maior influência estavam vinculadas às práticas religiosas, às crenças mágicas e ao mundo mítico. Os ritos de iniciação são as “marcas” dessa educação.

Com a divisão do trabalho na sociedade, a especialização de seus membros na execução de cada tarefa impõe aprendizados específicos. O adulto que sabe realizar determinado trabalho “adota” a criança (ou jovem) como ajudante ou aprendiz, que colabora na realização do trabalho ao mesmo tempo em que aprende a fazê-lo. Aqui a questão educativa começa a sair do ambiente familiar para uma instituição de transmissão de saber que viria a ser, na civilização, a escola. Apenas os saberes do campo do sagrado e das manifestações artísticas seriam transmitidos no interior de pequenos grupos, orientados pelo sacerdote ou pelo conselho de anciãos.

A divisão da sociedade em classes sociais com interesses próprios e antagônicos consagrou a educação como um dos meios mais eficazes para manter, ao longo do tempo, essa divisão interna. Os conhecimentos acumulados socialmente se transmitiam apenas a uma pequena minoria que, dessa maneira, se perpetuava no poder. A invenção da escrita só veio reforçar os privilégios da minoria que tinha acesso ao saber.

O que se segue na história da Educação vai, então, à Grécia, Século V a.C., quando surgem os sofistas, com o ceticismo e a análise crítica das matérias, baseado no método dialético, e Sócrates transforma-se num modelo de educador. Mais tarde, muitos autores adeptos do cristianismo, que começava a se expandir, desenvolveram novas idéias educativas que buscavam moldar o homem segundo a visão de mundo cristã. Na Idade Média, o ensino era praticamente clandestino. Um número restrito de escolas educava pouquíssimos alunos, num sistema de pensamento dominado pela religião. Basicamente, destinava-se a preparar sacerdotes para a Igreja ou instruir indivíduos para o corpo de funcionários imperial.

Nos últimos séculos da Idade Média e no pré-Renascimento, viu-se uma extraordinária expansão das universidades, com novas correntes de pensamento criadas pelos humanistas, retomando os antigos ideais que defendiam a harmonia do homem com a natureza, tentando substituir o rigor técnico medieval, o que durou poucos anos, logo seguida pela Reforma religiosa e pela Contra-Reforma, que representou um verdadeiro retrocesso. A Reforma, que incentivava a leitura da Bíblia, e o advento da imprensa favoreceram a alfabetização de setores cada vez mais amplos da população, que tiveram acesso também a livros cada vez mais baratos. Com a Contra-Reforma, os países católicos ganharam novas instituições de educação: os colégios. Os jesuítas criaram um modelo de instituição educacional destinada aos filhos das classes

privilegiadas. A Igreja Católica, por sua vez, começou a organizar de forma rigorosa a formação de sacerdotes, criando os seminários.

O ideal da educação renascentista era de formar no homem um espírito livre, capaz de dominar todos os campos do conhecimento. Mas logo se viu que isso seria impossível. O desenvolvimento das técnicas impôs a especialização dos saberes, num mundo em que a arquitetura, a arte da guerra, a navegação e as finanças ficavam cada vez mais em mãos de um grupo reduzido de especialistas. Era a formação técnica, direcionada ao trabalho, que se sobrepunha ao conhecimento geral e mais uma vez vinha para pontuar e manter as diferenças entre as classes sociais e seus interesses.

Em meados do século XVII, a religião vai perdendo o controle sobre as ideologias. No século XVIII, pela primeira vez na história, se acreditava ser possível conseguir o aperfeiçoamento do espírito humano e a melhoria das condições materiais graças ao progresso da ciência e ao avanço da razão. Eram descartadas as promessas da religião.

O Iluminismo foi um grande movimento ideológico e cultural do qual participaram as maiores inteligências da época, de Jean-Jacques Rousseau a Immanuel Kant. Era uma onda revolucionária que transformava a vida material do homem europeu: a revolução industrial, econômica, científica, cultural e política.

Os iluministas tiveram plena consciência da necessidade de reformar e expandir a educação para chegar a um mundo mais sábio e mais justo. Rousseau trouxe a tese segundo a qual o homem é bom por natureza e uma educação equivocada o perverte. Propôs um novo modelo de educação, baseado no desenvolvimento dos dons naturais da criança, que ainda hoje continua a exercer influência na pedagogia. Outros grandes iluministas expuseram suas próprias teorias pedagógicas, muitas das quais seriam postas

em prática no século seguinte.

Comenius criou o primeiro programa organizado de escolarização universal que, em meados do século XVII, preconizou uma escola elementar à qual todos — ricos, pobres, homens e mulheres — teriam acesso e, a partir da qual, seriam selecionados os indivíduos mais capacitados a cursar os ensinos superiores. A democratização do ensino, no entanto, ainda demoraria séculos para se tornar realidade.

Uma das aspirações dos governos burgueses europeus do século XIX foi a de levar toda a população infantil à escola, processo que se deu muito lentamente pois, antes disso, foram postos em prática projetos de instituições de ensino secundário, prioridade num sistema dominado por classes abastadas, preocupadas com o futuro de seus filhos e a manutenção do sistema social. Porém, a pressão da classe trabalhadora e a necessidade de qualificar mão-de-obra para as atividades industriais, cada vez mais exigentes, motivaram a progressiva democratização do ensino. Assim, no final do século XIX, a maior parte dos países industrializados tinha conseguido reduzir drasticamente a taxa de analfabetismo.

No século XX, a educação primária foi intensificada em todo o mundo, em muitos casos com o apoio de organizações internacionais como a UNESCO. Muitos países pobres, no entanto, ao final do século, estavam longe de ver realizada a aspiração de alfabetizar toda a população. Uma das causas que contribuiu para dificultar ainda mais este processo foi a explosão demográfica.

A consequência da democratização do ensino primário foi uma maior demanda pelo ensino médio e superior, o que provocou, na segunda metade do século XX, um problema universal: a universidade, criada para educar uma minoria, não dava conta da grande quantidade de alunos que lutavam por chegar às suas salas de aula. Outro

aspecto do mesmo problema é o baixo nível do ensino ministrado por muitas escolas de nível superior, em decorrência da massificação.

Os teóricos da educação continuaram seu trabalho, aprofundando-se cada vez mais no estudo da psicologia infantil e das relações sociais que se estabelecem na escola. O novo problema com que a educação se defrontou estava relacionado às transformações sofridas pelos meios de comunicação. A maior parte das crianças recebia muito mais informações por meios audiovisuais do que impressos, enquanto a educação que se oferecia era quase totalmente baseada nos livros e na escrita. Embora, na década de 1980, alguns países tenham começado a introduzir nos planos de estudos escolares as novas tecnologias, como o uso de computadores, os próprios educadores estavam formados para ministrar um ensino baseado em técnicas pedagógicas e em conteúdos tradicionais. Já se discutia, no entanto, a necessidade de incorporar as novas disciplinas aos currículos escolares, pois o mercado de trabalho estava exigindo cada vez mais a familiaridade com a informática em quase todas as áreas. A generalização da informática teve conseqüências importantes para a educação, especialmente nas áreas profissionalizantes.

A História da Educação no Brasil

A história que conhecemos do Brasil começa no século XVI e coincide com o surgimento e desenvolvimento da educação pública no mundo.

As relações entre Estado e Educação, aqui, têm início com a nossa colonização. Os “Regimentos”, formulados por D. João III, Rei de Portugal, podem ser considerados como uma primeira política educacional para o nosso país, trazidos pelo Padre Manoel da Nóbrega e os primeiros jesuítas, em 1549. Esse plano de ensino era dirigido tanto aos

filhos dos indígenas como aos dos colonos portugueses, mas foi logo substituído pelo *Ratio Studiorum*, plano geral dos jesuítas que vinha privilegiar a formação das elites com um ensino voltado para as humanidades, o que se concretizou nos colégios e seminários que começaram a ser criados nos primeiros povoados. Era a nossa versão da educação pública religiosa, que dominou até a metade do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, promovendo a nossa primeira reforma educacional, influenciada pelo Iluminismo e suas idéias laicas. É determinado o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias”, também mantidas pela Coroa Portuguesa, o que se pode considerar a nossa primeira versão de educação pública estatal.

Essa iniciativa, porém, não chegou realmente a se efetivar, por várias razões, dentre as quais a falta de professores que seguissem as novas orientações (já que tinham as marcas da formação jesuítica), a insuficiência de recursos, o retrocesso ocorrido em Portugal após a morte de D. José I e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia pelo temor de que, através do ensino, se difundissem idéias de emancipação e autonomia política.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil adota a Monarquia como regime de governo. Em 1824, D. Pedro I outorga a Constituição do Império, depois de fechar a Assembléia Constituinte de 1823. A educação deixa de ser privilégio do Estado (conquista do Marquês de Pombal) com a lei de 20 de outubro de 1823, que abre caminho à iniciativa privada.

O Parlamento é reaberto em 1826 e aprova, a 15 de outubro de 1827, uma lei estabelecendo que as escolas de primeiras letras deveriam existir em todos os lugares populosos, vilas e cidades em que fossem necessárias, o que realmente não aconteceu. O Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, já desobrigava o Estado

Nacional do ensino elementar (de primeiras letras), passando essa responsabilidade às províncias, que também não tinham estrutura técnica ou financeira para o desenvolvimento efetivo desse intento.

O novo marco nessa história é a proclamação da República, em 1889, quando se dá a separação entre a Igreja e o Estado e é abolido o ensino religioso das escolas.

Ainda assim, como no Império a educação elementar era descentralizada, sob responsabilidade da Província, na República achou-se por bem que continuasse assim, agora sob responsabilidade dos Estados federados. A instrução popular continuava sendo um problema “alheio” ao Estado Nacional.

O processo de industrialização e urbanização e o desenvolvimento da sociedade brasileira levantam questões e geram pressões sobre a educação pública, vindo a tratar o analfabetismo como uma vergonha nacional, uma doença que devia ser erradicada o quanto antes. Assim, vários Estados da Federação formulam reformas com a preocupação de atender a um maior número de pessoas, surgindo, concomitante a estas, questões quanto à qualidade da educação oferecida. O Poder Nacional ainda permanece à margem dessas discussões.

A vitória da Revolução de 1930 trouxe a criação do Ministério da Educação e Saúde e a educação começava a ser reconhecida como uma questão nacional enfrentando problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna.

A partir de então, uma série de medidas marca a história da educação brasileira: reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a exigência de fixação de diretrizes para a educação nacional pela Constituição de 1934, a promulgação das leis orgânicas do ensino por Gustavo Capanema (1942 – 1946) e, finalmente, a Constituição Federal de 1946, primeira lei

nacional referente ao ensino primário que define a educação como direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário gratuito nas escolas públicas e para todos.

Determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional significava abrir a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar essa possibilidade. Treze anos depois, porém, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu à expectativa. Em seu próprio texto estavam expressas justificativas, motivos que isentavam da responsabilidade quanto à obrigatoriedade escolar, que legitimavam limites, sem a preocupação de superá-los.

Tampouco a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, reverte essa situação. Justificando a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, procurava corrigir a distorção que promovia o ensino profissional para funções subalternas e ensino secundário como preparatório para o ensino superior para as elites. No entanto, a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos pelos termos introduzidos por esta lei: terminalidade ideal (ou legal), que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, que preconiza a antecipação da formação profissional, garantindo-a a todos, mesmo aos que não completassem o primeiro grau. Estava justificado o fato de, em regiões mais pobres, menos desenvolvidas, a terminalidade real acabar ficando abaixo da terminalidade legal.

Em face disso, percebe-se uma realidade ainda incapaz de democratizar o ensino, já no século XXI, sem ter realizado o que se propôs a fazer nos séculos XIX e XX, e ainda distante da organização de uma educação pública nacional e democrática. (SAVIANI, 2003).

A história da formação de professores no Brasil

Se a luta pela educação básica ainda é árdua, a luta pela formação de professores é bem mais recente e ainda mais difícil. É bem verdade que Comenius, em 1657, já organizava um programa escolarizado e dava os primeiros passos pensando em como deveriam ser os professores, como deveriam agir, o que registrou em sua *Didática Magna*. Ainda assim, o que se pode interpretar deste renomado estudioso, cujos ensinamentos até hoje temos resquícios (e muitos), deixa-nos, por vezes ofendidos até, é que o professor não precisa saber muito; basta seguir os livros. O que fosse necessário saber, estava na *Didática Magna*.

Muitos outros pensadores se destacaram depois dele, pelo mundo afora, às vezes confirmando, às vezes discordando, propondo novas formas e novos objetivos para a educação.

Em nosso país, desde o Império, sempre houve alguma expectativa dos governos do Brasil quanto à formação de professores, embora, também desde aquele tempo, já não houvesse prioridade para tal. Já é sabido que o foco das atenções era o ensino superior, tanto no Império como na República, já que este atenderia às classes dirigentes, diferente da educação fundamental, básica, que atenderia às classes populares.

O Brasil teve sua primeira lei de educação em 15 de outubro de 1827, de caráter nacional, de acordo com o que dizia a Constituição sobre a gratuidade do ensino para os considerados cidadãos — conceito deturpado, levando em conta o caráter escravocrata da sociedade da época —, incumbindo aos poderes gerais¹ a formação de seus docentes.

¹ Poderes gerais, na época do Império, eram como o Poder Federal para a República.

Na prática, porém, com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, essa formação de professores para atuarem no “ensino primário” passou a ser efetivada pelas Províncias², em suas escolas normais, onde ficou restrita desde o século XIX (em 1835 foi criada a primeira escola normal provincial brasileira, no Rio de Janeiro) até os anos 30 do século XX. Eram formados os docentes das “primeiras letras”. Na realidade, estas Escolas Normais só se firmaram a partir de 1870, quando os ideais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário se consolidaram. Até então, o que se viu foi uma seqüência de criações e extinções destas instituições.

Com a República, essa estrutura continuou: cada Estado criava suas Escolas Normais Estaduais. Não havia nenhuma normatização nacional sobre o assunto e as escolas do país não eram articuladas ou integradas por qualquer órgão central nacional.

Muitos debates ocorreram, durante a Velha República, sobre o papel da União em diversas áreas, dentre elas a Educação, em especial no ensino primário e na formação dos docentes que nele atuariam. Uma das propostas da época, que não chegou a se concretizar, era a criação de uma Escola Normal Superior. Mesmo assim, é duvidoso se o termo Superior aqui utilizado tem o mesmo sentido que conhecemos hoje.

Ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX, muitos institutos religiosos ofereciam Escolas Normais no interior do país, o que fazia parte de sua política para requerer a equiparação com a escola oficial pública, cuja presença, em especial do Colégio Pedro II e das instituições oficiais do Distrito Federal, servia de referência para estabelecimentos estaduais e privados.

² As Províncias da época são os nossos atuais Estados Federados.

A estrutura organizacional que incumbia os Estados da formação de seus professores permaneceu através do tempo: não foi alterada pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, pelo Parecer nº. 252/69 do Conselho Federal de Educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71, pelo Parecer nº. 349/72 e mesmo pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 que, apesar de incentivar a formação em nível superior, admite (confusamente) a formação de nível médio como mínima.

Muitas mudanças de método, estrutura interna e conteúdo curricular foram implementadas, como a divisão de ciclos entre Escolas Normais urbanas e rurais (Lei Orgânica do Ensino Normal/1946). A Escola Normal estadual preocupou-se mais com a didática, buscando relacionar o quê ensinar com o como ensinar. A autonomia dos Estados, porém, favorecia uma variedade muito grande nesta formação.

Em 1931, o Decreto nº. 19.581 do Ministério da Educação e Saúde Pública outorgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, as quais teriam como núcleo as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, podendo uma delas ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação. Os objetivos específicos desta Faculdade seriam de “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério.” (Decreto nº. 19.581/31). O curso de licenciatura contava com três seções: a de educação, a de ciências (matemática, física, química e ciências naturais) e a de letras (letras, filosofia, história, geografia e línguas vivas). Os licenciados em educação deveriam lecionar as disciplinas no ensino normal e os licenciados em ciências e letras deveriam lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino secundário. (CURY).

Mesmo a demanda posta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, afirmando que todos os professores, de todos os graus, deveriam ser formados nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades, mesmo esta não teve seqüência, apesar da Constituição Federal de 1934 introduzir o ensino primário obrigatório e gratuito.

A Universidade do Distrito Federal (1935), pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário com a preocupação de formar professores dentro de uma estrutura verticalizada e num único local, organizou o Instituto de Educação.

Na Universidade de São Paulo, o Instituto de Educação foi sendo transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia e, depois, em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

Em 1937, o governo de Getúlio Vargas organiza a Universidade do Brasil — através da Lei nº.452, de 05 de julho de 1937 —, na qual haveria a Faculdade Nacional de Educação, que seria regulamentada pelo Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, que estabelecia como finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de trabalhadores intelectuais, a realização de pesquisas e a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Nela, a Seção de Pedagogia formaria o Bacharel em Pedagogia num curso de três anos e uma seção especial de um ano a mais para o curso de didática possibilitaria o título de licenciado. Era o famoso três mais um.

O Decreto-Lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, viabilizou a Lei Orgânica do Ensino Normal como ramo do ensino do segundo grau para a formação de professores para as escolas primárias. Eram previstos dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, para regentes, seria dado pela escola normal regional; o segundo, de três anos, para professores primários, seria dado na escola normal, onde também deveria haver um grupo escolar. A especialização em magistério e a habilitação para administradores

escolares para o ensino primário ficariam a cargo dos Institutos de Educação, onde também deveria haver um grupo escolar e jardim da infância.

A lei 4.024/61 não trouxe alterações significativas para a formação do educador ou para esta etapa de ensino primário. Com o Parecer 251/62, relatado por Valnir Chagas, aprovado e homologado por Darcy Ribeiro, Ministro da Educação, são apresentadas algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia: são fixados um currículo mínimo e sua duração, assim como é explicitada a necessidade do professor primário ser formado em ensino superior. O Parecer 283/62 do CFE traz a idéia de polivalência e o Parecer 292/63 do CFE regulamenta os cursos de licenciatura, tentando superar a dicotomia do esquema três mais um. Já naquela época, Valnir Chagas, relator também deste Parecer, defendia que todo professor, sendo antes de tudo um educador, não poderia ser um “tarefeiro” autômato. Por isso, a formação deveria englobar a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Sugeria, assim, a concomitância entre a matéria de conhecimento e os aspectos pedagógicos ao longo de todo o curso.

O Decreto-Lei 53/66 fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e cria a Faculdade de Educação, voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em Educação.

A Lei 5.540/68 define os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. Sob a Reforma Universitária, o curso de Pedagogia é retomado pelo Parecer 252, de 11/04/1969, também de Valnir Chagas, que institui a parte comum necessária a todo profissional da área, segundo a idéia de polivalência, e a parte diversificada em função das habilitações específicas, que poderiam ser melhor trabalhadas na especialização, com exceção do Planejamento que seria uma habilitação própria do Mestrado. Com o

Parecer 632/69, busca-se compreender o conteúdo de uma Faculdade de Educação, que não se limita ao curso de Pedagogia.

O Parecer 252/69 discutia a dificuldade técnica de um pedagogo ser professor de ensino primário sem uma adequada complementação pedagógica e prática de ensino. Verificando-se esta lacuna preenchida, o que poderia ser provado através do currículo, poderia ser habilitado para tal.

Com a Lei 5.692/71, vem a passagem da preparação docente do ensino de segundo grau para o ensino superior. A Indicação nº.22/73 do CFE também se pronuncia a favor de uma revisão da política de formação docente a partir de diretrizes gerais para o conjunto de professores e para os pedagogos em especial.

Muitos encontros e congressos aconteceram no final dos anos 70 e na década de 80, apesar de não chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico. A discussão concentrou-se no dualismo entre o profissional docente e o especialista; a figura do “tarefeiro” e a figura de controle tecnicista, distante da execução. Também se discutiam as licenciaturas que, de provisórias, acabaram ficando definitivamente. Ainda na década de 80, governantes com perfil democrático e comprometidos com a escolarização preocuparam-se em ampliar esse acesso. Destaca-se, dentre as iniciativas desta época, o apoio do governo federal ao desenvolvimento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em nível de segundo grau, que nasceram como resposta às críticas aos cursos de habilitação para o Magistério e à queda do número de matrículas nestes cursos.

Na década de 90, antes da eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, surgem Institutos Superiores voltados para a formação de professores para os primeiros anos de escolarização. Da iniciativa dos educadores, cria-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Estes movimentos visavam a

transformação do curso de Pedagogia, em especial das Faculdades de Educação de universidades públicas. É daí que surge a expressão “base comum nacional” para a formação de todo e qualquer profissional da educação escolar.

Baseadas em pesquisas e buscando articular o compromisso democrático com a competência profissional, muitas universidades se dedicaram a redefinir seus currículos em experiências inovadoras, relacionando a atividade teórica à atividade prática, tentando superar os limites do currículo formulado nos anos 70. Nestas redefinições, em muitas instituições ocorreu que os estudantes não poderiam cursar outras habilitações se não tivessem a habilitação específica para os anos iniciais da escolarização. Devido às políticas públicas, a predominância desse processo formativo se dava em instituições de ensino privado e em instituições isoladas.

Aspectos básicos de carreira, prestígio e valorização salarial, assim como problemas vivenciados pelos profissionais da educação nos aspectos formativos iniciais ou em exercício ainda não obtiveram respostas eficazes.

O que vimos até aqui demonstra que este assunto sempre foi complexo, polêmico, e não seria diferente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A nova LDB

Os fundamentos legais que norteavam a estrutura de formação de professores no país encontravam-se, enquanto não se votava a nova LDB nº.9.394, de 1996, nas Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82.

Do ponto de vista da definição dos dispositivos regulamentados pela nova lei, foi com relação à formação dos profissionais da Educação que mais mudanças ocorreram.

A atual legislação educacional dedicou um Título para os Profissionais da Educação: o Título VI da Lei nº. 9.394/96, artigos 61 a 67.

O art. 62 se refere à formação de docentes, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida a possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização.

Já o art. 63 se refere à formação de profissionais para a educação básica, dentro dos Institutos Superiores de Educação, dos quais fará parte o curso normal superior, destinado aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. Refere-se, pois, à formação de profissionais de educação dos quais certamente os docentes fazem parte, enquanto que o art. 62 fala em formação de docentes. O instituto vem, na verdade, assumir as funções que até então estavam distribuídas entre o curso normal (habilitação magistério de nível médio), o curso de Pedagogia e a Licenciatura, de nível superior. Tem a atribuição de cuidar integralmente da formação inicial e continuada dos professores para todos os níveis da educação básica. Na verdade, o risco que se corre é que os Institutos Superiores de Educação venham a reproduzir o modelo dos cursos normais médios e não os cursos superiores. Um outro risco é o de que esses institutos, apesar de serem definidos como de nível superior, venham a ser considerados de segunda categoria em relação às Universidades.

Já o art. 64 fala também dos profissionais de educação, mas, neste caso, refere-se aos então chamados especialistas. Sua formação será em cursos de Pedagogia, podendo ser realizados no nível de graduação ou de pós-graduação. Mas eles deverão se formar tendo uma base comum nacional.

Aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao lugar em que deve ocorrer (com a formalização dos Institutos Superiores de Educação), à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas

habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, e avaliação. As interpretações confusas evidenciam a polêmica que envolve os diferentes atores e as atuais iniciativas no campo da formação docente.

Em primeiro lugar, as universidades podem formar docentes para atuarem na educação básica em cursos com outra designação (art. 62) que aquela claramente posta no art. 63. Ao mesmo tempo, é preciso que a formação básica comum, válida para todos os profissionais da educação atuantes na educação básica, seja considerada.

O art. 22 da LDB diz que a finalidade da educação básica é *“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”*

No art. 26, esta formação comum, própria da educação básica, encontra o lugar de exercício do magistério, pois esta base nacional deverá, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, *“ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”*

Assim, a Lei de diretrizes e bases está respondendo à Constituição Federal que, buscando garantir a todos *“a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”* (art. 206) perante os conhecimentos, os valores e as competências aí transmitidos, diz no seu art. 210, que *“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”*

É óbvio que a base comum, a qual o aluno tem direito de aprender e para cujo sucesso os docentes e os profissionais da educação são responsáveis (art. 13 e 14 da LDB), não pode estar ausente dos que atuarão nos estabelecimentos de ensino,

sobretudo por meio das propostas pedagógicas (art. 12). Logo, esta base comum deve ser parte integrante da formação comum de todos os profissionais da educação, pois é necessária a todos os estudantes da organização da educação nacional. Este caráter comum se vê reforçado pelo art. 67, § único, em que a experiência docente é condição de qualquer outra função de magistério.

Porém, a formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, com a implementação da cidadania.

“Por isso, espera-se que sua formação lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação e capaz de estendê-lo aos educandos. Espera-se dos cursos formadores que formem professores com perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais atuarão, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar. Sua formação e atuação devem se dar desenvolvendo processo de construção de conhecimento.”
(SEVERINO, 2001)

Os conteúdos formativos devem abranger conteúdos pertinentes às diversas áreas do saber e do ensino, especialidades e instrumentos científicos, tecnológicos,

culturais para compreensão do mundo; conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos, cultura mais abrangente relacionada aos processos educacionais no contexto do processo social abrangente e conteúdos referentes a didáticas específicas e saberes pedagógicos; conteúdos relacionados à compreensão do significado da própria existência real das pessoas, tanto no que diz respeito a sua individualidade como na sua inserção socioantropológica.

Quanto ao processo formativo, são necessários: permanente dimensão pedagógica de sua formação e de sua atuação, ensino-aprendizagem sempre sob a forma de construção do conhecimento, atitude investigativa, pesquisa tomando como objeto a própria prática, a interdisciplinaridade na lide com os conhecimentos e a integração contínua com a prática, não só mediante a pesquisa como também pela vivência profissional, consolidando e aprimorando o estágio.

Ainda segundo Severino (2001,191), a política oficial não parece coerente com o que se quer. E pergunta:

“... por que a preparação inicial dos profissionais da medicina, da engenharia, da economia, por exemplo, pode ser feita em grandes faculdades, altamente diferenciadas, e o profissional da educação pode ser formado numa agência isolada da placenta universitária?”

A UNICAMP

A UNICAMP, parte da história de luta por educação e, mais tarde, pela formação de educadores, tem seu início em 28 de dezembro de 1962, criada pela Lei Estadual nº.7.655. Antes disso, porém já existia a Faculdade de Medicina, criada pela Lei nº.4.996, de 25 de novembro de 1958, que foi incorporada à Universidade posteriormente, pelo Decreto nº. 41.690, de 04 de março de 1963.

A cidade de Campinas tinha condições de sediar uma Universidade de grande porte porque contava com uma rede escolar expressiva: o tradicional Ginásio Culto à Ciência, a Pontifícia Universidade Católica e diversos Institutos Científicos como o Instituto Agrônomo e o de Tecnologia de Alimentos, entre outros.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Conselho Estadual de Educação foi criado, em 07 de junho de 1963, pela Lei nº. 7.940, ao qual coube autorizar a instalação e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Universidades se constituem de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. A Universidade de Campinas só possuía um curso em funcionamento, não apresentando os requisitos necessários para o seu funcionamento, apesar da pressão da população campineira.

O Conselho Estadual de Educação designou Comissões para verificar as condições de funcionamento da Faculdade de Medicina, as quais apresentaram relatórios das irregularidades encontradas. Os professores Honório Monteiro e Esther de Figueiredo Ferraz, juristas do Conselho Estadual de Educação, foram consultados para opinarem sobre a situação legal da Universidade e alertaram para a necessidade de sua devida regularização. Com os pareceres aprovados, realizou-se a criação da Comissão Organizadora de Universidade de Campinas, nomeada pelo governador do Estado, para

planejar e acelerar a instalação das unidades universitárias, em conformidade com as leis estaduais e federais de ensino e obedecendo às mais modernas técnicas de organização universitária. Foi sugerido ao governador, pelo Conselho Estadual de Educação, que se colocasse na presidência da Comissão um especialista de reconhecida capacidade em ensino superior.

A Comissão Organizadora, diretamente subordinada ao Conselho Estadual de Educação, foi presidida pelo professor Zeferino Vaz e integrada pelos professores Paulo Gomes Romeo e Antonio Augusto de Almeida, designada pelo governador Adhemar de Barros, pelo Decreto nº.45.220, de 09 de setembro de 1965, com o objetivo de planejar a instalação gradativa das unidades integrantes da Universidade de Campinas. Coube ao presidente da Comissão também responder pelo Expediente da reitoria para assegurar o funcionamento normal da Universidade.

A Comissão tomou, a princípio, medidas para regularizar a vida científica, didática e administrativa da Universidade: situações dos professores existentes, designação de novos docentes, compra de novos instrumentos, entendimentos com as indústrias da região e com as entidades científicas campineiras para receber sugestões, sugerindo ainda a assinatura de convênios de interesse mútuo. Preocupou-se com instalações próprias para os prédios de salas de aula, dos laboratórios e da reitoria, pois a Universidade ocupava uma parte do edifício da Maternidade de Campinas, pagando aluguel. Teve início a luta por um terreno para construção da Universidade. Várias propostas foram estudadas detalhadamente. Conseguiu-se, finalmente, a doação feita pelo senhor Adhemar de Almeida Prado, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e pelo governador do Estado, Laudo Natel, de uma área de trinta alqueires, em Barão Geraldo, com condições ideais de infraestrutura, desapropriada pelo valor simbólico de um cruzeiro. As verbas para a construção do primeiro edifício do Instituto de Biologia

foram liberadas, os arquitetos Altino dos Santos e João Carlos Bross elaboraram o projeto, a concorrência pública foi aberta e foram tomadas as providências para o lançamento da pedra fundamental da Cidade Universitária, realizando-se a cerimônia no dia 05 de outubro de 1966, presidida pelo então Presidente da República Humberto de Alencar Castelo Branco e na presença do Governador do Estado, dos Ministros, Secretários de Estado, do Presidente do Conselho Estadual de Educação e de vários conselheiros e outras autoridades civis, militares e eclesiásticas.

O presidente da Comissão apresentou aos arquitetos o pensamento diretor para a construção do *campus*, segundo o qual os Institutos de Ciências Básicas deveriam ser construídos na Praça Central, comunicantes entre si, para facilitar o entrosamento de pessoas, equipamentos e bibliotecas e pelos quais passariam todos os estudantes da Universidade. Os edifícios deveriam ser simples, as bibliotecas e os laboratórios deveriam ser de alto nível. A preocupação principal do presidente da Comissão foi a seleção do corpo docente. Foram consultados especialistas de renome internacional para colaborar na implantação dos Institutos: Marcello Damy de Souza Santos — Instituto de Física; Giuseppe Cilento — Instituto de Química; Rubens Murillo Marques — Instituto de Matemática e Estatística; Walter August Hadler — Instituto de Biologia. O relatório apresentado pela Comissão ao conselho Estadual de Educação foi analisado minuciosamente em suas conclusões e aprovado na íntegra em Sessão de 19 de dezembro de 1966.

Estava, portanto, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação a instalação e o funcionamento da Universidade, de acordo com a legislação estadual e federal. O Governador nomeou o Professor Zeferino Vaz para exercer o cargo de Reitor da Universidade de Campinas, que tomou posse no dia 26 de dezembro de 1966. Aos vinte e cinco dias de março de 1974, em reunião extraordinária, o Conselho diretor procedeu

a eleição do Reitor, obedecendo ao Decreto nº. 3.422, de 13 de março de 1974, que dá nova redação a novos dispositivos dos Estatutos da Universidade e confere ao Conselho diretor a atribuição de eleger uma lista triíplice para a nomeação do Reitor, pelo Governador do Estado. Realizada a eleição, em votação secreta, foi eleito por unanimidade o Professor Zeferino Vaz. O Governador, por Decreto de 28 de março de 1974, nomeou o Professor Zeferino Vaz para exercer as funções de Reitor da Universidade e, aos 16 de abril do mesmo ano, foi empossado no cargo em que permaneceu até abril de 1978.

A Faculdade de Educação da UNICAMP

Enquanto a Faculdade de Educação era idealizada pelos que buscavam torná-la uma realidade na região de Campinas, o mundo passava por profundas mudanças.

Durante o período de 1967 a 1974, viviam-se os horrores da Guerra do Vietnã, a Revolução Cultural da China e as incertezas da Guerra Fria. O Brasil passava pelo Regime Militar, marcado pela tensão, violência e manifestações sociais, em grande parte lideradas por estudantes universitários.

Em 1967, uma nova Constituição foi promulgada pelo então presidente Castelo Branco, juntamente com a sanção de uma nova Lei de Imprensa, onde já eram previstos os mecanismos de censura para a imprensa escrita, e a primeira Lei de Segurança Nacional do Regime Militar. No plano econômico, o Cruzeiro Novo (NCr\$) entrava em circulação no país na tentativa de conter a inflação, que fechou o ano com o acúmulo de 25,01%. O General Costa e Silva foi empossado como novo Presidente do Brasil e Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo.

O ano de 1968 entrou para a história contemporânea de nosso país como o mais tumultuado de todo o Regime Militar pois, numa demonstração de profundo descontentamento, mais de cem mil pessoas saíram às ruas, no Rio de Janeiro, protestando contra o governo militar; em São Paulo, acontece um confronto entre os alunos da USP e do Mackenzie por motivos políticos e ideológicos, numa violência generalizada que resulta na morte de um estudante e no fechamento da Faculdade de Filosofia da USP.

Enquanto isto, os estudantes franceses se mobilizaram contra a Reforma Universitária feita por De Gaulle. A juventude francesa trazia consigo uma nova moralidade e uma outra cultura e influenciou profundamente a cúpula da União Nacional dos Estudantes (UNE) que, durante o seu trigésimo congresso, viu 1.240 dos estudantes presentes em seu evento serem presos, numa tentativa de enfraquecimento da oposição política ao governo vigente. Outras medidas, utilizadas no mesmo sentido, foram a criação do Conselho Superior de Censura e o Decreto que baixou o Ato Institucional Nº 5. Como consequência, foram suspensos os direitos políticos por até 10 anos e o *habeas corpus* nos casos de crime político contra a segurança nacional. Personalidades artísticas, como os cantores Caetano Veloso e Gilberto Gil, foram presos e acusados de subversão.

O ano de 1969 trouxe uma nova Lei de Segurança Nacional que defendia pena de morte e prisão perpétua, com a posse do poder por um grupo de militares, com uma nova Constituição em vigor e com o General Emílio Garrastazu Médici na Presidência.

Na virada dos anos 60 para os anos 70, a Câmara dos Deputados aprovou a censura de livros e periódicos. Ocorreram, no Rio de Janeiro e em São Paulo, vários seqüestros de embaixadores de outros países como tentativa de negociar o envio de presos políticos para o exterior. Pela primeira vez, o censo demográfico apontou que a

população urbana ultrapassou a rural. A moeda nacional voltou a ser chamada de Cruzeiro (Cr\$).

O ano de 1971 foi importante para a educação brasileira devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, que determinou a fusão do primário e do ginásio no ensino de primeiro grau, a transformação do segundo grau em profissionalizante, a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica e a criação do MOBRAL, destinado à alfabetização de adultos.

No ano seguinte, 1972, foi promulgada a Emenda Constitucional que tornou indiretas as eleições de governadores a partir de 1974, ano em que a censura tornou-se mais forte, com o início da censura prévia dos conteúdos das emissoras de rádio e televisão. Um novo presidente militar assumiu o poder: o General Ernesto Geisel.

Em 1973, uma Portaria da Polícia Federal proibiu quarenta e seis revistas estrangeiras e catorze nacionais. Francisco Amaral foi eleito prefeito de Campinas.

Um profundo estudo dos aspectos educacionais existentes no período de 1966-1970 da região de Campinas, que analisava o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, fundamentou a criação da Faculdade de Educação perante os órgãos do Governo Estadual e Federal. Este estudo comprovou que, em 1970, o número de matrículas no Ensino Primário representava um aumento de 16% em relação ao ano de 1966. Dentro desses 16%, 74,7% eram referentes às regiões urbanas. Esta constatação gerava a necessidade de expandir o número de salas de aula nestas regiões para poder atender a demanda de matrículas, ou estas salas ficariam com uma lotação em torno de sessenta e seis alunos por classe; no Ensino Secundário ocorreu uma expansão da demanda de oportunidades educacionais em decorrência da crescente taxa de ocupação urbana; com relação ao Ensino Superior, houve um aumento de instalações de Faculdades (quase 94,4% com relação ao ano de 1966), o que começou a gerar

preocupações com relação à qualidade do ensino dessas Faculdades, principalmente com as que ofereciam cursos de formação de educadores.

Em 25 de setembro de 1967, foi apresentada à Câmara Municipal de Campinas, pelo vereador Lindenberg da Silva Pereira, a solicitação para a criação da Faculdade de Pedagogia na Universidade de Campinas, enviada pelos alunos do curso de Administração Escolar do Instituto de Educação Estadual Carlos Gomes. Em 1969, o mesmo Decreto que baixou os Estatutos da Universidade criou a Faculdade de Educação.

Os primeiros cursos reconhecidos nesta Faculdade pelo Conselho Diretor da Universidade Estadual de Campinas, a partir de 1972, foram os de Licenciatura em Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática e, por último, o de Pedagogia. O funcionamento efetivo deste ocorreu somente no ano de 1974, com o oferecimento de 50 vagas e com o vestibular realizado pela própria Faculdade de Educação, obtendo seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação em maio de 1977.

Hoje, a Faculdade de Educação conta 32 anos de produções e de conquistas. São 105 docentes atuando em cursos de formação de profissionais da Educação para todos os níveis de ensino e para várias outras atividades profissionais relacionadas à Educação. Oferecido nos períodos diurno e noturno, o curso de Pedagogia possui, atualmente, 360 alunos que recebem formação para atuarem como professores na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (crianças de zero a dez anos), como administradores, como supervisores, como assessores pedagógicos e educacionais em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), como profissionais em instituições não escolares (sindicatos, empresas, etc.); ou ainda como profissionais atuantes em clínicas

especializadas de Educação Especial. As Licenciaturas contam 960 alunos matriculados, distribuídos nos diversos cursos: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Integrada Química-Física, Letras, Matemática e Química.

Os cursos oferecidos na pós-graduação, em mestrado e doutorado, abrangem as áreas da Educação e da Gerontologia. O atual programa de pós-graduação em Educação foi reconhecido pelo Ministério da Educação, pela portaria MEC nº 1.461, de 29 de novembro de 1995, recomendado pela CAPES em todas as suas avaliações. Em junho de 1998, passou por uma reformulação interna para possibilitar que áreas até então departamentais fossem constituídas em áreas temáticas, de natureza interdisciplinar e definidora de diferentes campos de investigação. A Faculdade de Educação também oferece cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) para diferentes profissionais, em particular para professores da rede oficial de ensino. Em 1997, iniciou-se o programa de pós-graduação em Gerontologia, com catorze alunos de mestrado e seis alunos de doutorado. Este programa é multidisciplinar, com o foco de estudo do envelhecimento, da velhice e dos idosos e possui apoio da CAPES, sendo uma área nova que possui, entre os objetivos, formar pesquisadores, docentes, administradores de políticas sociais para as questões relativas à velhice, ao envelhecimento e às pessoas idosas e, por ser de caráter multidisciplinar, esta área é direcionada para aqueles que já possuem um conhecimento básico da Gerontologia e maturidade acadêmica.

A exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, que instituiu a formação superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental, dando um prazo máximo de dez anos desde a data de sua promulgação, favoreceu a criação de mais dois cursos: o Programa Especial de Formação de

Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial para Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

O PROESF tem a duração de seis semestres, formando em Pedagogia os professores da rede pública da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas, que abrange os municípios de Americana, Amparo, Arthur Nogueira, Capivari, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Piracicaba, Rafard, Santa Bárbara do O'este, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos, Vinhedo e a própria Campinas. Sua proposta de criação originou-se nas discussões ocorridas no decorrer do ano de 2001, através do Fórum de Secretários de Educação, que contou com a participação de representantes dos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, da Pró-Reitoria de Graduação e dos Secretários Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas. Neste Fórum foi realizado, junto às Secretarias de Educação da Região Metropolitana de Campinas, um levantamento do número de professores em exercício sem curso superior, revelando algo em torno de 2.700 docentes. Em agosto de 2002, este curso começou a ser oferecido, através de um convênio entre a universidade e os municípios da região. É oferecido em três pólos da região — Vinhedo, Americana e Campinas —, com carga horária de 3.300 horas, nas quais os 1.200 alunos atendidos devem ter contato com três áreas fundamentais para a formação de um docente: Cultura teórico-educativa e organização do trabalho da escola, Cultura pedagógica e produção de conhecimento e Cultura inclusiva e políticas de educação.

Do PEFOPEX, objeto deste trabalho, falaremos mais adiante.

Metodologia da pesquisa

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por não se utilizar somente dos dados estatísticos como base fundamental do processo de análise de um fenômeno, mas também poder descrevê-lo, analisar a interação dos dados, compreender e classificar processos dinâmicos e possibilitar o entendimento de detalhes significativos da situação, independente da validação por medidas quantitativas. Poder estudar, além das características presentes, as ausentes nos dados obtidos e ter como critério de validade o acesso às opiniões autênticas dos entrevistados. (RICHARDSON, 1999).

Também por este motivo, as pesquisas qualitativas utilizam entrevistas como um dos procedimentos metodológicos, por favorecer o aprofundamento na complexidade de um problema. Neste sentido, considerou-se não o número de entrevistados, mas a qualidade das informações obtidas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram consideradas uma amostra dos alunos do PEFOPLEX que entraram nos anos de 2001 e 2002 e uma amostra dos professores que passaram pela experiência de trabalhar com o Curso Regular de Pedagogia e com o PEFOPLEX. A turma de alunos de 2003 está chegando à metade do curso agora e a turma de 2004 está cursando o segundo semestre, sendo cedo ainda para as avaliações propostas.

A participação dos alunos na pesquisa foi espontânea, através do preenchimento de um questionário com respostas abertas e fechadas. Vinte e três alunos colaboraram com a pesquisa, sendo onze da turma de 2001 e doze da turma de 2002.

A participação dos professores foi através de entrevista semi-estruturada, para as quais foram procurados docentes que tivessem participado da elaboração do curso e que pudessem dar algum parecer sobre as diferenças no trabalho com as duas turmas, como

eles avaliariam as diferenças nas grades curriculares entre o PEFOPLEX e o Curso Regular de Pedagogia e em que sentido esta proposta de formação de turma foi positiva. Foram realizadas entrevistas com três professores: Professora Doutora Anna Regina Lanner de Moura, Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado e Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

Para o enfoque histórico, além destas entrevistas, foram pesquisados os documentos disponíveis.

Para a avaliação da experiência por parte dos alunos, a opção foi pela aplicação de um questionário, já que este é um instrumento que permite obter informações de um maior número de pessoas simultaneamente. O anonimato dos participantes foi mantido para garantir respostas mais honestas e foi permitida a entrega dessas respostas dias depois, para que pudessem refletir com mais tranquilidade. As respostas abertas possibilitariam dados não dirigidos, pré-estabelecidos ou sequer esperados. A liberdade de resposta poderia trazer informações inesperadas. As respostas fechadas permitem a tabulação dos dados com maior facilidade e rapidez. Nestas, foram elencados os objetivos do curso presentes em seu projeto e pediu-se que assinalassem quais deles os estudantes consideravam cumpridos.

As questões foram estudadas por análise de conteúdo, que favorece a descrição coerente e esclarecedora de uma situação. A frequência e a porcentagem de respostas em cada questão foram calculadas. Em um segundo momento, procedimentos da estatística inferencial foram utilizados para analisar as relações entre as informações que foram oferecidas. (RICHARDSON, 1999).

A História do PEFOPEX

O Projeto

A proposta de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício, no curso de Pedagogia, mesmo antes da LDB 9394/96, já era pensada por professores da Faculdade de Educação da UNICAMP preocupados com a formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, tendo como base o interesse social por parte da Universidade Pública no cumprimento de seus deveres para com a sociedade em que está inserida.

Somado a isto, o contexto nacional apresenta a nova LDB, instituindo mudanças e determinando, inclusive, um prazo de dez anos para que os professores em exercício ainda não graduados possam adequar-se às novas exigências da lei.

Criada esta necessidade, a Faculdade de Educação da UNICAMP vem ao encontro dos anseios de grande número de professores da rede pública e propõe uma nova modalidade para a formação destes profissionais (em exercício e que não possuem graduação).

Com finalidade bastante específica, a duração deste Programa Especial corresponde a quatro entradas, sofrendo uma avaliação quanto à sua pertinência e estrutura após este tempo (o que ocorre este ano). O processo de seleção, desenvolvido pela Comvest — Comissão de Vestibulares da UNICAMP, não é o mesmo dos demais cursos desta universidade, mas exige conhecimentos práticos e teóricos relativos ao fazer pedagógico escolar condizentes à habilitação de magistério em nível médio, avaliando conhecimentos fundamentais de Língua Portuguesa, Matemática, História,

Geografia e Ciências, bem como conhecimentos relacionados à organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola.

O curso vem a ser de licenciatura plena, desenvolvendo-se no período noturno, com aulas presenciais diárias e seguindo o calendário da UNICAMP. Sua estrutura curricular tem a preocupação de proporcionar reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a área de atuação dos alunos. A composição curricular é planejada para que a formação superior permita uma compreensão mais ampla e profunda das suas atuais atividades docentes. Assim, o curso pretende ser um espaço de reflexão, estudo e pesquisa das suas atuais condições de desempenho profissional sendo, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada.

São vários os problemas que persistem historicamente na escola pública brasileira, destacando-se os referentes à falta de uma política de valorização do magistério que associe a formação inicial e continuada à melhoria das condições de trabalho e de salário e à configuração de planos de carreira docente.

Somente grandes esforços, concentrados na definição e aplicação de uma política voltada ao atendimento dessas necessidades, poderão mudar radicalmente a história da nossa escola pública.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em um levantamento de 1998, aponta um número bastante alto de professores da rede pública (aproximadamente 27.387 professores) desse estado, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, que não possuem licenciatura plena. Esse número, para o interior do Estado, era de 13.268 professores e, para a região metropolitana de Campinas, era de 1.939.

A Faculdade de Educação da UNICAMP, centro de referência na formação de educadores há 30 anos, atuando nos níveis de graduação e pós-graduação, e tendo se

destacado no cenário nacional como um grande centro de pesquisas na área educacional, reconhece a importância dos termos dos artigos 61 a 67 da LDBEN/96 e da crescente solicitação de professores e de diversas instituições que formam os sistemas de ensino — escolas, Secretarias Municipais e Estaduais — em relação à educação continuada.

Assim, ao lado das constantes lutas em prol das melhorias de qualidade da educação, das condições de trabalho e salário dos professores, enfatizando a necessidade de ações políticas e sociais que possibilitem a valorização do profissional da educação e de sua carreira, a Faculdade de Educação da UNICAMP propõe o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício — Curso de Pedagogia, voltado aos professores que estão trabalhando na rede pública de ensino, entendendo com isso, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público num estreito relacionamento com a comunidade escolar e a sociedade em que está inserida.

A Congregação da Faculdade de Educação, em sua 141ª Sessão Ordinária, realizada a 29 de março de 2000, deliberou pela aprovação da Proposta de Currículo para o Programa em questão, que apresentava os seguintes objetivos:

Geral:

Formar com Licenciatura Plena — Pedagogia, professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública em exercício em escolas da Rede Municipal/Estadual.

Específicos:

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.

- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa.
- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo ~~multirreferenciado~~, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática.
- Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares.
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais.
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica.
- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação.

Quanto à organização e funcionamento, o Programa prevê o Curso de Pedagogia a ser realizado por um período que atenda a quatro entradas, em caráter especial, com quarenta e cinco vagas, no período noturno, com aulas diárias e presenciais.

São considerados aptos a se inscreverem no processo seletivo os candidatos que satisfizerem os seguintes critérios:

- Ter a Habilitação para o Magistério de nível médio ou

- Comprovar o exercício em uma das quatro séries do ensino fundamental da rede pública;³
- Contar, pelo menos, com oito anos para integralizar o tempo de sua aposentadoria, conforme legislação vigente;
- Ter sido classificado em processo seletivo, coordenado pela Faculdade de Educação e desenvolvido pela Comvest/UNICAMP.

Princípios Orientadores:

O desenvolvimento deste curso visa atender as peculiaridades da população alvo e assim as finalidades de seus princípios orientadores são:

- Sistematização da experiência profissional dos estudantes/professores e professoras.
- Ser espaço de aprofundamentos culturais e educacionais.
- Garantir novas formas de vinculação entre teoria e prática docente.
- Garantir o espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar.
- Vivência no contexto universitário.
- Exercício da ação reflexiva da prática docente.
- Formação do professor-pesquisador com visão multidisciplinar e colaborativa.

³ A partir da segunda entrada, foram aceitos também professores da educação infantil.

- Construção da autonomia profissional na interdependência do trabalho coletivo.
- Mediante a apreensão de diferentes linguagens, trabalhar as culturas locais, regionais e nacionais.
- Trabalhar curricularmente temáticas a partir do cotidiano escolar.
- Pela consideração das diferenças, trabalhar as possibilidades da inclusão social.

Sistematização de um processo auto-avaliativo como desenvolvimento da auto-formação:

A organização curricular e a proposta de desenvolvimento do Programa se justificam diante da especificidade do tipo de estudante que constitui o quadro discente: professores da rede pública. A estrutura curricular apresenta uma grade curricular fundamentada nos eixos norteadores abaixo, buscando refletir um movimento que parta da prática do professor para níveis mais aprofundados de abstração, representados pelas teorias. A cultura escolar aparece como tema articulador do currículo proposto.

culturas escolares e prática docente;

culturas e linguagens;

epistemologia e práxis;

pesquisa e ação;

processos avaliativos e auto-formação.

A organização curricular foi pensada numa perspectiva integrada, que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento pessoal, profissional e cultural a

partir da multidimensionalidade das questões educacionais e do fazer pedagógico, e não como uma justaposição de disciplinas fragmentadas.

A construção curricular pretende, ao mesmo tempo, ser uma continuidade da formação inicial do magistério, favorecer novos conhecimentos e formas de ação e ser uma reflexão instrumentada sobre a prática cotidiana.

Assim, a estruturação curricular visa estimular o estudante-professor a reconhecer a contínua interação entre a atividade prática e a fundamentação teórica, a necessidade da aprendizagem contínua, a importância do trabalho com a pesquisa e o agir coletiva e colaborativamente.

A Composição Curricular a ser desenvolvida, em oito semestres, num total de 41 disciplinas, perfazendo 3.410 horas, sendo 2.460 horas de atividades teóricas e 950 horas de Supervisão de Atividade Docente — SAD — ficou assim estruturada:

Tabela 1- Grade curricular proposta

GRADE CURRICULAR PEDAGOGIA PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO (PEFOPEX)						
	DE SEGUNDA À SEXTA-FEIRA					FORA DA GRADE HORÁRIA
1º S	Educação, Corpo e Arte	Pesquisa Pedagógica	Introdução à Pedagogia	Escola e Currículo	Articulação de Projetos de Pesquisa Educacional I (APPE I)	
2º S	Sociologia e Escola	Psicologia e Escola	Filosofia e Escola	Escola e Memória	Escola Extramuro	
3º S	Teoria e Prática do Ensino da Matemática I	Teoria e Prática da Alfabetização I	Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia I	Teoria e Prática do Ensino de Ciências I	(APPE II)	
4º S	Teoria e Prática do Ensino da Matemática II	Teoria e Prática da Alfabetização II	Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia II	Teoria e Prática do Ensino de Ciências II	Eletiva	
5º S	Metodologia de Pesquisa e Ciência da Educação	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	Comunicação, Educação e Tecnologia	Educação Inclusiva	(APPE III)	
6º S	Filosofia e Educação	Fundamentos da Educação Infantil	Pensamento Linguagem e Desenvolvimento Humano	Didática e Teoria Pedagógica	Eletiva	
7º S	Sociologia e Educação II	Planejamento Educacional	Eletiva	TCC I	APPE IV	
8º S	História e Educação	Psicologia e Educação	Política Educacional	TCC II	Eletiva	

A disciplina Articulação de Projetos de Pesquisa Educacional (APPE) deve acompanhar o aluno até o 7º semestre (período que inicia a sistematização do Trabalho de Conclusão de Curso — TCC) e deve introduzi-lo no processo de produção de conhecimento através da reflexão de sua prática. Visa também envolver o aluno na vida acadêmica através de atividades articuladoras e favorecer a construção de projetos interdisciplinares:

- a) No primeiro semestre, a APPE prioriza as formas de acesso ao conhecimento e inicia a reflexão da prática pedagógica.
- b) No terceiro semestre, abrange a questão da especificidade do conteúdo curricular e a continuidade da reflexão da prática pedagógica.
- c) No quinto semestre, a ênfase da APPE é o aprofundamento das reflexões teóricas produzidas.
- d) No sétimo semestre a APPE se integra com a produção do TCC.

Os alunos podem cursar disciplinas eletivas, da Faculdade de Educação ou de qualquer curso da UNICAMP.

Considerando que esse aluno tem a peculiaridade de já ser um professor, e considerando a abertura da LDB em permitir a formação em serviço (art.61), são computadas da prática docente duas horas por disciplina, no semestre, orientadas com projetos de trabalho gerados nas disciplinas e articulados nas APPEs, perfazendo um total de 950 horas curriculares.

Neste Programa, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se configura num relato analítico-interpretativo do percurso da formação profissional vivenciada na articulação teoria-prática.

Espera-se que o aluno analise e reflita sua prática pedagógica, sob a ótica das teorias e conhecimentos apreendidos, relate descobertas, problematize e encontre respostas. Durante o desenvolvimento curricular, o TCC vai se estruturando e adquirindo profundidade teórica que deve se consolidar nos últimos semestres, quando será sistematizado através de um acompanhamento mais efetivo. Essa atividade se constitui um processo de pesquisa-ação, resultando, ao final, em síntese da produção do conhecimento construído ao longo do Programa.

A avaliação deve ter por base os critérios de assiduidade e aproveitamento aferidos conforme as normas regimentais da UNICAMP.

Como um processo contínuo, a avaliação considera os seguintes aspectos:

Leitura da bibliografia indicada nos eixos temáticos;

Frequência no horário regular das aulas e atividades programadas;

Produção de textos e apresentação de trabalhos;

Entrega de trabalhos nos prazos previstos;

Preparação, organização e participação nos seminários temáticos;

Participação em atividades culturais e científicas promovidas no horário regular das aulas.

Inclui-se na avaliação a realização de vivências profissionais complementares, as quais envolvem projeto, relato e apreciação da experiência, por escrito.

O TCC, cujo problema decorre da experiência profissional e das reflexões decorrentes do Curso, tem uma avaliação específica de um segundo leitor do trabalho, além do professor orientador.

Foram analisados os recursos físicos, materiais e humanos existentes e necessários para a implantação do curso, ano a ano (do 1º. ao 4º. ano).

Resolveu-se também, quanto ao corpo docente, que os professores do Curso de Pedagogia — Programa Especial/Noturno — seriam os docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Foi nesta configuração que se apresentou o Projeto do Programa Especial de Professores em Exercício — Curso de Pedagogia, elaborado por uma equipe da qual participaram os seguintes profissionais: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado,

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Profa. Dra. Maria do Carmo Martins, Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, Prof. Dr. Jorge Megid Neto, Profa. Dra. Ângela de Fátima Soligo, e foram convidados o Prof. Sérgio Antônio da Silva Leite e a Profa. Dra. Clara Germana de Sá Gonçalves.

O Processo de Seleção

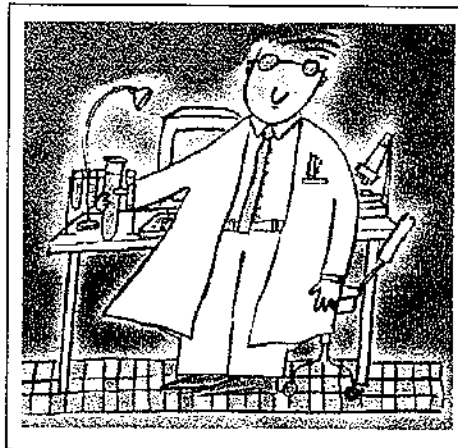
Neste ano de 2004, são 180 alunos atendidos em quatro turmas de 45 alunos cada uma.

O processo de seleção dos ingressantes foi coordenado pela Faculdade de Educação e desenvolvido pela Comvest — Comissão de Vestibulares da UNICAMP. Diferente dos demais cursos da universidade, exigiu conhecimentos práticos e teóricos do fazer pedagógico escolar, relativos à habilitação de Magistério, avaliando conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, e também conhecimentos relacionados à organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola. Havia a necessidade de fazer uma seleção especial, onde se pudesse estar definindo mais claramente o perfil do aluno que se queria. As questões têm reflexões bastante pontuais sobre o trabalho pedagógico e o vestibular é elaborado por professores da faculdade. Entendia-se que isso poderia dar uma dimensão melhor de como orientar o trabalho no curso, mostrando conhecimentos interessantes de serem aprofundados, retomados ou reconstruídos.

A seguir, são apresentadas as provas de seleção de cada turma, assim como a lista de convocados para matrícula em cada ano.

QUESTÕES

1. Imagine que um professor decidiu pedir a seus alunos para desenharem "cientistas e suas formas de trabalho" e comparou o desenho de um dos alunos com a imagem de capa da Revista *Ciência Hoje das Crianças* (Ano 8, n. 48, 1995), ambas as figuras reproduzidas abaixo.



O desenho do aluno e a capa da revista caracterizam os cientistas e o seu trabalho de forma bem semelhante, a partir dos elementos escolhidos para compor a figura do cientista e a sua forma de trabalho.

- Reconheça, a partir da interpretação das figuras, três características que são atribuídas conjuntamente aos cientistas e ao seu trabalho.
- Que críticas você faz a essa representação das ciências e dos cientistas?
- Elabore dois argumentos que justifiquem as atividades práticas como relevantes para o ensino das Ciências.

2. Os meios de comunicação, em diferentes momentos, trouxeram a público situações enfrentadas nos espaços escolares por crianças portadoras do vírus da AIDS. Para defender e garantir o acesso e a permanência dessas crianças nas escolas, você deve elaborar dois argumentos relativos a cada um dos campos abaixo.

- legislação
- ética
- ciências
- tecnologias

3. Leia o texto abaixo e responda às questões que se seguem:

Uma tardinha destas, / Eu tava triste, amado. / Com saudades da fante, / Que me tem abandonado. / Sai pras ruas do Lar, / andando prá disfarçá. / Oíando os passarinhos / que estavam a cantá. / Um cantava arto, / outro cantava bachinho. / Cada um tinha sua casa, / o seu gostoso ninho. / Escutando a passarada, / garret a maginã. / Eu também to contente, / também posso cantá. (In A Voz do Idoso, publicação do Lar dos Velhinhos.)

- Podemos classificar esse texto como uma poesia. Aponte três características desse gênero que estão aí presentes.
- O texto apresenta algumas características da variedade não-padrão da modalidade escrita da língua. Indique duas características dessa variedade e exemplifique com o texto acima.

4. Leia atentamente a tirinha abaixo:

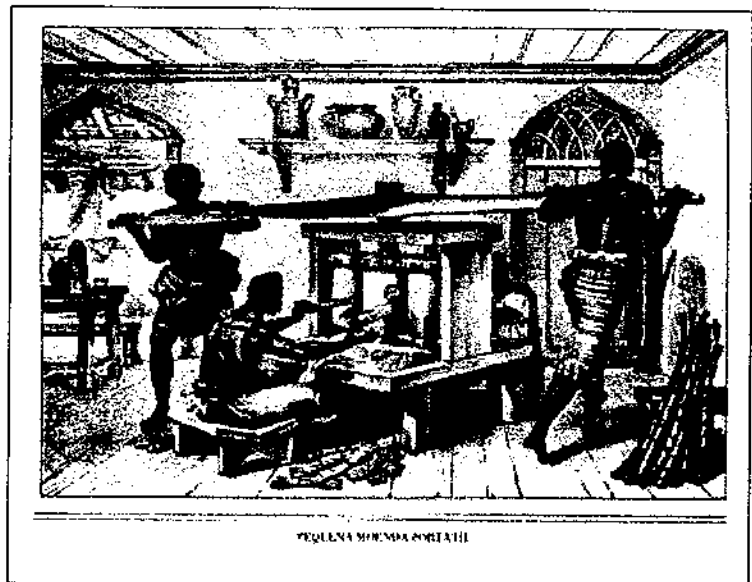


- a) Indique duas convicções ou crenças a respeito de leitura presentes na atitude da mãe de Mafalda.
 b) Observe o pensamento de Mafalda no último quadro da tira. O que ela questiona?

5. Abaixo, temos um fragmento da letra da música “Zumbi” de Jorge Ben (década de 70), regravação por Caetano Veloso em seu último CD *Noites do Norte*. Ao lado, vemos a representação de uma prancha de Debret chamada *Pequena moenda portátil*, realizada no início do século XIX.

Zumbi

Angola, Congo, Benguela,
 Monjolo, Cabinda, Mina,
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Há um grande leilão
 Dizem que nele há uma princesa à venda
 Que veio junto com seus súditos
 Acorrentados num carro de boi
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Angola, Congo, Benguela,
 Monjolo, Cabinda, Mina,
 Quiloa, Rebolo.
 Aqui onde estão os homens
 De um lado cana-de-açúcar
 De outro lado cafezal
 Ao centro os senhores sentados
 Vendo a colheita do algodão branco
 Sendo colhido por mãos negras.



Com base na pintura de Debret e no fragmento da letra da música “Zumbi”, responda:

- a) O que há em comum entre a representação pictórica de Debret e a música de Jorge Ben?
 b) Cite duas transformações relativas ao mundo do trabalho dos negros no Brasil.
 c) Com que objetivo poderíamos utilizar essa documentação em sala de aula?



6. No momento que se discutem em fóruns internacionais o Desenvolvimento Sustentável e a preservação ambiental, algumas organizações não-governamentais (ONGs) trabalham com projetos de internacionalização de áreas ricas tanto em recursos naturais como em diversidade biológica. Entre essas áreas, a região amazônica vem ganhando uma importância cada vez maior no cenário mundial. Isso é confirmado pelo trecho abaixo:

Do Descobrimento até o final da década de 70, apenas 4% de toda a Amazônia havia sido devastada. Isso corresponde a arrancar menos que um gomo de laranja. Nos últimos vinte anos, já se foram mais dois gomos. Hoje, a área desmatada da floresta equivale à de um país como a França (...). Caso nada seja feito para estancar a destruição, daqui a apenas vinte anos poderão restar somente 28% de mata virgem na Amazônia, na hipótese mais benigna, ou ainda menos – 4,7% –, a se confirmarem as hipóteses mais pessimistas levantadas pelo grupo de cientistas liderado pelo biólogo americano William Laurence (...). O cientista projetou quanto pode ser destruído em volta de cada nova obra planejada no programa Avança Brasil, que começou a ser implantado pelo governo em janeiro deste ano. O que ele analisa, no fundo, é a medida da ocupação humana na maior reserva florestal contínua do planeta, uma região que abriga quinze vezes mais espécies de peixes que todos os rios europeus, guarda 20% da água potável do mundo e tem a maior linhagem de aves, primatas, roedores, jacarés, sapos, insetos e lagartos da Terra. (Christian Schwartz, "Até onde a Amazônia pode resistir?". Veja. 22/11/2000, pp. 66-72.)

- a) Refletindo sobre as consequências ambientais da exploração da floresta tropical brasileira, explicita os resultados dessa ocupação a partir da década de 1970.
- b) Já o Desenvolvimento Sustentável pressupõe: o uso racional dos recursos naturais, a atividade econômica não-predatória e a melhoria das condições de vida nas áreas de preservação. Com que objetivos o trabalho pedagógico poderia enfatizar, no ensino, esse conceito de Desenvolvimento Sustentável?

7. Luiza propôs o seguinte problema a sua classe:

"Uma pista circular tem 1 600 m de comprimento. Quantas voltas completas dará nesta pista uma pessoa que caminhar 7 200 m?"

Dentre as soluções corretas apresentadas, Luiza discutiu com a classe a estratégia de três crianças.

Estratégia de João	Estratégia de Alice	Estratégia de Marcelo
$\begin{array}{r} 7\ 200 \\ - 6\ 400 \\ \hline 0\ 800 \end{array}$ Resposta: A pessoa dará 4 voltas completas.	$\begin{array}{r} 1\ 600 \\ + 1\ 600 \\ \hline 3\ 200 \\ + 1\ 600 \\ \hline 4\ 800 \\ - 1\ 600 \\ \hline 6\ 400 \\ + 1\ 600 \\ \hline 8\ 000 \end{array}$ Resposta: A pessoa dará 4 voltas completas.	$\begin{array}{r} 1\ 600 \quad 6\ 400 \\ \times 4 \quad - 800 \\ \hline 6\ 400 \quad 7\ 200 \end{array}$ Resposta: A pessoa dará 4,5 voltas.

- a) Analise cada uma das estratégias apresentadas, explicitando as ideias matemáticas que foram utilizadas.
- b) Coloque-se no lugar de Luiza. Como você discutiria com a classe a resposta de Marcelo, que, ao considerar a meia volta, é diferente da de seus colegas?
- c) Justifique, do ponto de vista da metodologia de ensino da Matemática, o fato de a professora ter considerado corretas as três estratégias.

8. A mídia televisiva e impressa tem-se utilizado de gráficos estatísticos como forma de uma comunicação mais rápida das informações veiculadas. Um desses gráficos é o de setores, utilizado quando se deseja comparar cada uma das partes com o todo.

Os gráficos a seguir mostram a distribuição das alunas e dos alunos dos quatro cursos de uma instituição de ensino superior.

Distribuição das 600 alunas por curso
(em números absolutos)

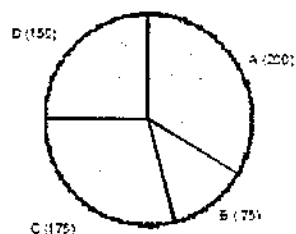


Gráfico 1

Distribuição dos alunos por curso
(em %)

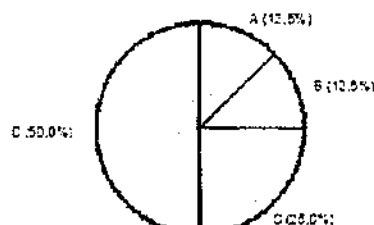


Gráfico 2

a) Observando o gráfico 1, justifique a seguinte afirmação: "Sabendo-se que $\frac{1}{3}$ das estudantes estão matriculadas no curso A, a probabilidade de sortearmos uma aluna da instituição e ela ser do curso A é de, aproximadamente, 33%".

b) Algumas propostas curriculares sugerem a interligação das ideias estatísticas com a proporcionalidade. Explorando o gráfico 2, proponha duas situações relativas a números racionais (frações e decimais) que podem ser desenvolvidas com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental.

9. Em um trecho do livro *O sentido da escola*, uma professora relata como o interesse das crianças por um jogo de futebol entre Brasil e Marrocos na Copa do Mundo pode ser o ponto de partida para um trabalho interdisciplinar.

Muito legal foi ver o interesse com que as crianças trabalharam durante toda a semana e tanta coisa que aprenderam. Estudamos juntos tanta coisa sobre o mundo, passando pela matemática, pela geografia, pela história, pela arte, música, pelas línguas e pela nossa língua, porque tudo que era estudado era escrito e lido. Era como se nós fôssemos passeando pelas disciplinas sem ficar parados neelas e tirando de cada uma aquilo que na hora nos interessava. (Nilda Alves (org.), Rio de Janeiro, DPISA, 1999, p.53.)

a) O texto acima aponta para vantagens de se trabalhar interdisciplinarmente. Suponha que alguém não considere vantajoso o trabalho interdisciplinar. Cite dois argumentos que você apresentaria para convencê-lo.

b) Cite três dificuldades no trabalho interdisciplinar na escola.

10. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos propostos concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua escolaridade. Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

Descreva sucintamente três práticas pedagógicas que possam propiciar o desenvolvimento desses objetivos.



11. Diante da interrogação sobre o plano de ensino, um professor de uma escola pública dá o seguinte depoimento:

Que plano, que nada! Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar. Também, depois de tantos anos, se eu não soubesse... Não venha alguém me pedir um plano, que eu vou ir na cara dela. Eu sei dar, muito bem, minhas aulas. (S. M. Corazza, "Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural", in A.F.B. Moreira, *Currículo: Questões Abais*. São Paulo, Papirus, 1997, p.109.)

a) Qual é o grande argumento desse professor para não fazer o plano de ensino?

b) Exponha dois argumentos que mostrem a relevância do plano de ensino no projeto pedagógico da escola.

12. Paulo Freire, no livro *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*, comenta que "recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização da tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente". (Paulo Freire, 3ª ed., São Paulo, Olho D'água, 1997, p.11.)

Apresente um argumento a favor da valorização do trabalho do/a professor/a.

13. Durante todo o ano escolar os professores tratam de pequenos problemas distintos ligados ao cotidiano da sala de aula. Dentre eles, se defronta com algumas crianças que:

- não fazem lições, aborrecem-se, distraem-se;
- não prestam atenção nas aulas, apresentando um comportamento difícil de interpretar;
- recusam-se a fazer qualquer atividade proposta;
- tardam a iniciar as tarefas solicitadas;
- contestam a utilidade do trabalho pedido pelo professor.

Considerando que o professor precisa atingir a eficiência do ensino, cite duas práticas pedagógicas que ele poderia propor para resolver essas situações.

14. Nóvoa, em seu livro *Profissão professor* (Porto, 1991, p.100), afirma que:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados nas classes.

Supondo que haja vantagens nesse processo de aumento de responsabilidades do professor, mencione três delas.

15. Segundo Mariano Enguin, *Avaliação* (Secretaria Estadual de Educação, 1997),

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.

- a) Mencione duas consequências do uso da avaliação enquanto instrumento de classificação.
- b) Indique duas decorrências da avaliação diagnóstica em sala de aula.

16. No documento *Pluralidade Cultural*, vol. 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, consta o seguinte:

Uma proposta curricular voltada para cidadãos deve preocupar-se necessariamente com as diversidades culturais existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos.

Indique dois preceitos éticos que podem nortear as práticas pedagógicas na escola.

Curso de Pedagogia da Unicamp divulga a lista de convocados para matrícula

**Programa Especial de Formação de Professores em Exercício
2001**

LISTA DE CONVOCADOS PARA MATRÍCULA

ADRIANA FARIA LOPES
ALESSANDRA AP RAMALHO CAMAROTTO
ALONE GOMES FERREIRA
ANGELICA JOANA ALVES MARINZEK
ANTONIA SHIRLEY ROVERE CAPELLATO
CASSIA REGINA VOLDONE URYANEGIA
CECILIA DE MELLO FABIANO
CLAUDIA REGINA MIORIN MONTEIRO
CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR
EDMARA AMICI DA CUNHA
ERIK ALESSANDRA ELIAS DE CASTRO
EVANISE ANTONIA DOS SANTOS
GEORGIA HELENA BUENO NERY GARCIA
JANEY CRISTINA DA SILVA
KELLY C. MOREIRA DE LIMA PASTRE
LEILA BARBOSA OLIVEIRA
LILIAN HITOMI ASANO
LUCINEIA APARECIDA MENDES
LUZIA CHRISTINA TORRES RHEDER
MARA CRISTINA DE MELO LADEIA
MARCIA REGINA CONCALVES
MARIA AP. DA SILVA LOPES PEDRO
MARIA APARECIDA DE PAULA
MARIA DE FATIMA GOMES DE MORAES
MARIA REGINA MIGUEL FARINASSI
MELISSA T. MAGALHAES VENDRAMIN
MICHELLE FABIANA TREVISAN
MONICA FONTANINI MONTEIRO DE BARROS
NEUSA MARIA CAIM MAESTRO
PATRICIA BIGNARDI TORRES
PAULA DE ALMEIDA
PRISCILA MARIA FARAH
REGIA TEIXEIRA DE AMORIM
RENATA DE CASSIA SIMOES
ROBERTA COSIM DE VASCONCELOS
ROSA HELENA DO VALLE
ROSANGELA LEARDINE PAVA
ROSELAINÉ MATOSO HENNES
ROSILDA DE SOUZA R. WUSTENBERG
ROSINEIRE MONPEAM
SANDRA MARA DE OLIVEIRA PIRANI
SILVIA HELENA VARELA CIARANTOLA
SIMONE DE OLIVEIRA SANTOS
SONIA RIBEIRO POMINI
VALDIMERCIA TORRES FERREIRA
WARLY AP. DE PAULA E SILVA GARDUÑO

LISTA DE ESPERA

- 1) OULEINE MARIA CESTARI FUKUCHI
- 2) BENEDITA BRANCO DA SILVA ALVES
- 3) HENRIQUETA LUCAS
- 4) MARIA ANITA DE LIMA CURCIO ROCHA
- 5) ANGELA DRUZIAN



QUESTÕES

1. Observe um trecho do texto "Fome em abundância: A economia de mercado abandona à míngua quase 6 bilhões de pessoas", de Robert Kurz, publicado no Caderno Mais! da *Folha de S. Paulo* em 26 de julho de 1998:

"No Japão, cientistas criaram até um *hamburger-toalete* que contém como ingrediente papel higiênico e excrementos, submetidos a uma temperatura extremamente elevada e acrescidos de proteínas de soja, obtendo como produto um grânulo que há de servir como substituto para a carne. Bom apetite! *Dize-me o que comes e dir-te-ei quem és...*"

a) Em nossas escolas, os temas *alimentos* e *alimentação* compõem o repertório de conteúdos de ciências nas séries iniciais, aparecendo, na maioria das vezes, como conhecimentos úteis, que se vinculam à promoção da saúde – a *difusão dos hábitos saudáveis de alimentação*. Quais são as contradições que aparecem como inerentes a essas temáticas?

b) Por que podemos dizer que os *hábitos alimentares* são uma produção social e histórica?

2. A sequência reproduzida abaixo, com textos e imagens, ilustra passos de um experimento e está presente em número significativo de livros didáticos, quando é tratado o tema "Ar e Seres Vivos".

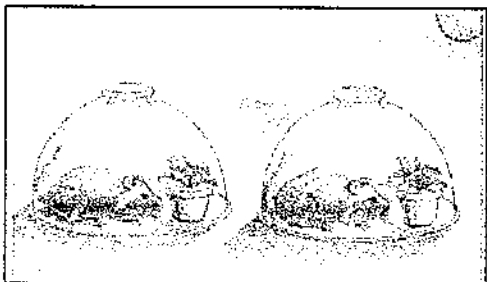
A. Um camundongo foi posto sob uma campânula de vidro e acabou morrendo após quatro minutos.



B. Um camundongo foi posto sob uma campânula de vidro, em companhia de uma pequena planta; o conjunto foi deixado no escuro. O camundongo morreu após três minutos.

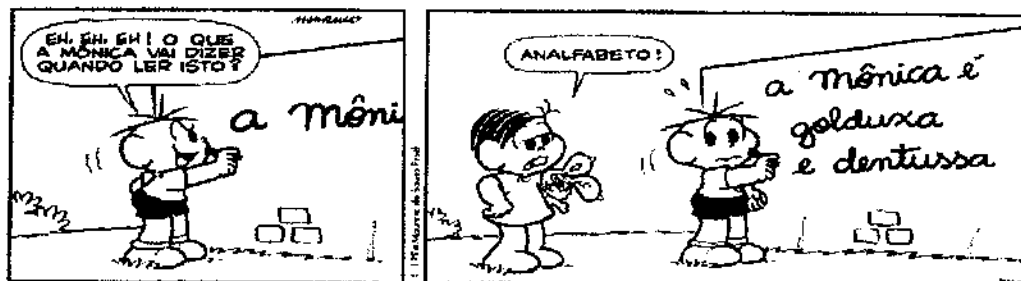


C. Um camundongo foi posto sob uma campânula de vidro, em companhia de uma planta; o conjunto foi iluminado. O camundongo sobreviveu.



- a) Analisando as imagens e legendas correspondentes, cite três problemas previsíveis no aprendizado de ciências dos alunos.
 b) Suponha que você tenha adotado um livro com essas imagens para uso em aula. Que atitudes tomaria diante do fato de apresentar problemas como os mencionados na questão anterior?

3. Leia a tira abaixo:



- a) Ao ler o que Cebolinha escreve, Mônica faz um comentário. Qual a concepção de "analfabeto" que sustenta o comentário de Mônica?
 b) Argumente contrariamente à concepção que Mônica tem de "analfabeto".
 c) A partir da leitura da frase escrita por Cebolinha, descreva duas atividades que envolvam análise e reflexão sobre o sistema de escrita, a serem desenvolvidas com seus alunos.

4. O fragmento abaixo, extraído dos "Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 1ª e 2ª ciclos", sugere que o texto literário difere de outras manifestações linguísticas:

"É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário." (P.C.N./1997, p.36-7.)

- a) Mencione duas características da especificidade do texto literário.
 b) Proponha duas atividades de sala de aula que propiciem a formação do leitor de textos literários, justificando-as.

5. "Vivemos um tempo de mudanças. Em muitos casos, a sucessão alucinante dos eventos não deixa falar de mudanças apenas, mas de vertigem. O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo.

Hoje, a mobilidade se tornou praticamente uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens mudam de lugar, como turistas ou imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as idéias. Tudo voa. Daí a idéia de desterritorialização. Desterritorialização é, freqüentemente, uma outra palavra para significar estranhamento, que é descolonização.

Vir para a cidade grande é, certamente, deixar atrás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra. Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação." (Milton Santos, *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção, p. 262-3.)



a) Segundo as ideias do professor Milton Santos, quais seriam os resultados para os sujeitos envolvidos no constante processo de mobilidade dentro do espaço geográfico? Cite dois movimentos sociais brasileiros que atualmente enfrentam a questão apontada no texto acima.

b) Para as séries iniciais do ensino fundamental, cite três noções necessárias para a compreensão do conceito de "desterritorialização".

6. A letra de música abaixo faz referência à construção da usina hidrelétrica de Sobradinho, na década de 1970, que alagou a região onde se situava o arraial de Canudos.

O homem chega, já desfaz a natureza
Tira a gente, põe represa, diz que tudo vai mudar
O São Francisco lá pra cima da Bahia
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar
E passo a passo vai cumprindo a profecia
Do bento que dizia que o sertão ia alagar

O sertão vai virar mar, dá no coração
O medo que algum dia o mar também vire sertão
Vai virar mar, dá no coração
O medo que algum dia o mar também vire sertão

Adeus Remanso, Casa Nova, Santo-Sé
Adeus Pilão Arcado, vem o rio te engolir
Debaixo d'água, lá se vai a vida inteira
Por cima da cachoeira o gaiola vai subir
Vai ter barragem no salto do Sobradinho
E o povo vai se embora com medo de se afogar (...)

(Sá e Guarabira, "Sobradinho", 1983.)

a) Cite duas questões que foram defendidas pelos moradores de Canudos e que se contrapunham ao regime republicano.

b) Para a aprendizagem de História, a noção de tempo histórico é essencial. Destaque da letra da música de Sá e Guarabira dois trechos que correspondem a períodos históricos distintos e identifique esses períodos.

c) Que outras categorias de tempo, além do tempo histórico, devem ser ensinadas para que o aluno compreenda História? Cite duas.

7. No sistema numérico que utilizamos, há duas características básicas: o fato de ser um sistema decimal e o fato de ser um sistema posicional.

a) Explique cada uma dessas características, fornecendo exemplos.

b) A fim de explicar a seus alunos de primeira série do ensino fundamental o modo como são produzidos os registros de quantidades superiores a 10 e inferiores a 100, uma professora procedeu da seguinte maneira:



- 1) escreveu em cartões algarismos de 0 a 9;
- 2) colocou um cartão de cada algarismo, em ordem crescente, no aparador de giz do quadro-negro, de modo que todos os cartões ficassem visíveis para a classe;
- 3) pegou um novo cartão com o algarismo 1 e mostrou aos alunos que, fixando aquele cartão à esquerda e combinando-o, à direita, com os que estavam no aparador, formavam-se os números 10, 11, 12..., 19, pronunciando em voz alta as palavras correspondentes a cada um desses sinais numéricos e fazendo, em seguida, os alunos repetirem-nas;
- 4) em seguida, pegou um cartão com o algarismo 2 e mostrou à classe que, fixando aquele cartão à esquerda e combinando-o à direita, com os que estavam no aparador, formavam-se os números 21, 22, ..., 29;
- 5) procedeu do mesmo modo com os demais cartões até atingir o número 99.

Você acha que o expediente pedagógico utilizado por essa professora favorece uma apropriação significativa, por parte dos alunos, das duas características do nosso sistema numérico mencionadas acima? Justifique sua resposta.

8. Uma professora de Matemática utiliza matérias de jornal em suas aulas. Uma das manchetes do *Jornal do Brasil*, de 27 de janeiro de 1998, era: **DESMATAMENTO JÁ ATINGE 12,9% DA AMAZÔNIA.** A matéria começava assim: *"O desmatamento da Amazônia Legal já atinge 12,9% das florestas – que ocupavam área estimada de 4 milhões de quilômetros quadrados –, segundo dados até 1996"*. Um dos alunos ficou curioso para saber qual era a extensão correspondente àquele desmatamento, isto é, quis saber o que significava 12,9% da área ocupada pelas florestas. A professora, percebendo a necessidade de explorar visualmente o conceito de porcentagem, recorreu a régua e folhas de papel milimetrado que foram, então, distribuídas aos alunos.

a) Sabendo que esses alunos já tinham tido, em ano anterior, um primeiro contato com os conceitos de área, fração, número decimal e unidades de medida de superfície do sistema métrico decimal, como a professora poderia fazer para explicar o significado de 12,9%, baseando-se apenas nos conceitos já conhecidos e utilizando apenas aqueles materiais distribuídos?

b) Determine a área, em quilômetros quadrados, correspondente ao desmatamento de 12,9% das florestas da Amazônia. Deixe explícito o raciocínio utilizado para chegar à resposta.

9. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, são mencionadas as ginásticas e as atividades rítmicas e expressivas.

a) Como os PCNs conceituam cada um desses conteúdos?

b) Distinga as ginásticas das atividades rítmicas e expressivas no que diz respeito ao trabalho corporal.

10. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma abordagem que busca destituir a área de Educação Física (1^ª e 2^ª ciclos) das instituições militar e médica e do seu tradicional atermamento nos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente nos vários períodos da história brasileira. Para tanto, a Educação Física escolar deve atualmente trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal. Baseando-se nos PCNs, responda às questões abaixo:

a) Quais as manifestações da cultura corporal que são hoje conteúdos da Educação Física?

b) Quais as contribuições esperadas para a formação dos alunos quando se trabalha com a concepção de cultura corporal na Educação Física escolar?



11. Numa perspectiva mais tradicional no âmbito escolar, o erro do estudante é visto como algo ruim, como algo a ser evitado e, em alguns casos, até punido. Por isso, o trabalho do professor muitas vezes, nessa perspectiva, é evitar que o erro do estudante aconteça. Já numa perspectiva construtivista, como é encarado o erro e qual o papel da professora/o professor perante sua ocorrência?

12. O papel da professora/o professor em relação ao trabalho na escola está comentado na LDB, nos PCNs e nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo. Cite três objetivos desse trabalho no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

13. A avaliação do sistema de ensino (por exemplo SAEB e SARESP) convertem-se num instrumento no qual aparentemente se deposita a esperança de melhorar a educação. Muitas vezes essa relação é tomada como uma concepção dominante, considerando que existe uma relação direta, de causa e efeito, entre sistema de avaliação e sistema de ensino. Nada mais falso do que esta proposição. É muito evidente que, por trás da polêmica sobre o papel que a avaliação cumpre no sistema de ensino, existe um reducionismo técnico que omite os amplos significados da avaliação.

a) Aponte e comente dois efeitos reducionistas que essa concepção de avaliação ocasiona ao sistema de ensino.

b) Aponte dois significados positivos para a avaliação do sistema de ensino.

14. As discussões em torno de *o que e como ensinar* nem sempre se fazem acompanhar de reflexões sobre *por que e para que* ensinar e, raramente, de especificação sobre *a quem* se dirige o ensino. Sendo que a educação visa a instrumentar os indivíduos para a participação social, ela se desenvolve tendo dupla função: política e técnica. A fim de que a educação cumpra a função técnico-política que lhe cabe, a relação finalidade-conteúdo-método-avaliação deve ser conscientemente trabalhada.

a) Qual é a função técnico-política desempenhada por uma prática educativa baseada nesse modelo?

b) Caracterize uma prática educativa que supere o modelo que enfatiza apenas *o que e o como* ensinar.

15. Segundo Manacorda, "decidir o que e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente". Do ponto de vista histórico-social, esta é uma perspectiva centrada na formação do professor, com base nas dimensões acadêmicas (disciplinas, áreas, currículos, etc.). A formação do professor, no entanto, não depende apenas da assimilação do conhecimento acadêmico, mas da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação social. Estamos falando do conhecimento prático e reflexivo do professor que impera no espaço escolar e poderia agregar as diferentes posturas das crianças e adolescentes na sala de aula. Nesse sentido, afirmamos a necessidade de se investir na prática pedagógica como um lugar de produção do saber. Ao pensar no tipo de indivíduo que se quer formar, assinala dois procedimentos pedagógicos que você levaria em conta nas situações de sala de aula e nos projetos sociais da escola.

16. A prática de gestão existiu em todas as etapas do desenvolvimento histórico de sistemas econômicos diversos. Segundo Glatter (*Change and Continuity in School Management*, 1988, p.10), o conceito de gestão ultrapassou as formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante anos. No interior da gestão do sistema escolar, deve-se reconhecer que os interesses são divergentes e o potencial de conhecimento bastante desigual. Nesse sentido, existe uma grande diversidade de situações escolares, marcadas pela imprevisibilidade e pela possibilidade dos diretores, supervisores e professores realizarem ações de interesse coletivo. A gestão escolar define-se não em abstrato mas a partir dos esquemas que correspondem a: saber sobre o que se faz, saber fazer e saber as razões para realizá-la na experiência cotidiana da escola.

Com base no texto acima, explique qual é a prática de gestão desejável na escola hoje.

Curso de Pedagogia da Unicamp divulga a lista de convocados para matrícula

Programa Especial de Formação de Professores em Exercício

2002

ADRIANA FERMINO FAHL
ADRIANA LUPPI DRUGONICH
ADRIANA MOREIRA PACHELE PARIZOTTO
ALESSANDRA DE SOUZA PEREIRA
ANA LUCIA FERREIRA DE CAMARGO
ANA MARIA CUOFANO PRADO
APARECIDA DAMARIS F.CAMERLINGO
ARLETE DE AVILA
AURORA DA SILVA TEIXEIRA NUNES
CRISTINA FERREIRA DE MORAES
DANIELA APARECIDA OLIVO
DENILSA LOPES GONDIM
DORINE MATOS MOREIRA DE ALBUQUERQUE
DULCILEY ISAUARA BUSCALIN F.DA SILVA
ELIANE GUIMARAES MENDES
ELIANE TESTA PAVAN
GIOVANA AP.COSTA OLIVEIRA CAMPOS
INES MALEVICIUS SILVA
ISABEL CRISTINA ZAMBONI
JANALICE BRUNO SOARES ROCHA
JANE DA SILVA
JANE LUCIA ALEXANDRE BOTTI AMARAL
JULIANA MIRANDA VALIM
KATHLYN FANTONATT DE SOUZA
KELLY CRISTINA CORREIA
LUCILENE MARIA LEANDRO DEMETRIO
MAGDA ROBERTA DE SOUZA
MARCIA BERENICE MONFERRAN
MARIA HELENA DE BARROS PEREIRA
MONICA PESSOA PIVETTA
OZENI DIAS LUCAS ALVES
PAULA MARIA FERNANDA DOS S.GRIZO
REGINA CELIA DA LUZ
RENATA COUTINHO DODO DA SILVA
RITA DE CASSIA M.DE FARIAS ARTIGOZO
RITA VALQUIRIA ALONSO ESTEVES
ROBSON FERNANDO DE CASTILHO
ROSANE SANTILIOLO LOURENCO
SILVANA PAULA DE SOUZA
SILVIA HELENA TOBIAS LIMA
SILVIA MADUREIRA E SOUZA SILVA
SIMONE DOS SANTOS
SOLANGE MARIA DE LOURDES MENDES
THAIS MENDELECK
VALDIRENE C.ROCCATTO JULIO

Lista de Espera

ANA LUCIA CHIARINI PENA
ARIANA DELACORTE
JANAINA ANERADE TOLEDO
LEILA APARECIDA RAMOS
SIMONE CRISTINA MECATTI CARIA



QUESTÕES

1. Ao pensarmos o processo de aprendizagem no contexto escolar, podemos identificar diferentes posições difundidas entre os professores, no que concerne à relação ensino-aprendizagem. Entre elas, duas posições são bastante comuns: a) a aprendizagem escolar consiste em conhecer as respostas corretas; b) a aprendizagem escolar consiste em construir conhecimentos (Mauri, 1999).

- a) Que teorias psicológicas fundamentam cada uma dessas concepções?
- b) Qual seria, em cada uma dessas concepções, o papel do professor?

2. Pesquisando as concepções dos professores a respeito das diferenças individuais entre seus alunos, Rego (1998) encontrou três visões distintas:

- a) as diferenças individuais seriam inatas, decorrentes de determinação divina ou hereditária;
- b) as diferenças individuais seriam provenientes da influência do meio ambiente;
- c) as diferenças individuais seriam decorrentes da interação e influência recíproca sujeito – mundo.

Pensando o papel da escola na promoção da aprendizagem, a que consequências na ação do professor pode estar associada cada uma dessas concepções?

3. Analisando a função da educação no modelo neo-liberal que tem marcado as diretrizes das políticas educacionais dos últimos anos, Gentili (1996) afirma: “*Macdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos exigidos por um mercado educacional altamente competitivo*”. O Professor passa, então, a ser o balconista desta pedagogia *fast food*.

A partir do texto acima, elabore três críticas aos objetivos educacionais estabelecidos pela LDB.

4. Nos programas eleitorais de candidatos de diferentes partidos que concorreram às eleições para o governo do Estado de São Paulo, foram frequentes as críticas à progressão continuada implantada nas escolas do estado.

- a) No que concerne às críticas à progressão continuada, que aspectos presentes na realidade de muitas escolas do Estado de São Paulo têm sido apontados?
- b) Que outro sentido poderia ser atribuído à progressão continuada?

5. A identidade da Educação Infantil no Brasil apresenta “diferentes perfis, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo” (Kramer, 2002).

- a) Comente cada uma das tendências apontadas no texto acima;
- b) Proponha um objetivo para a Educação Infantil.



6. A respeito do processo de inclusão instituído pela LDB, podemos identificar três distintos sentidos de inclusão nas práticas escolares:

- a) Inclusão como adaptação;
- b) Inclusão como inserção;
- c) Inclusão como participação.

Contente e apresente um exemplo de cada um desses sentidos.

7. Leia atentamente os enunciados e responda o que se pede a seguir sobre práticas de leitura e de escrita:

Os pichadores com sua escrita criam uma nova linguagem lida, entendida por aqueles que conhecem seu código, e excluem outros leitores e escritores que não pertencem a sua turma. Essa escrita, que é uma produção essencialmente urbana e contemporânea, é ousada nos traços, nas formas que mais parecem tabiscos, que nos fazem lembrar o alfabeto gótico-hieroglífico. É uma escrita sintética, rápida e sincrética, mistura de elementos icônicos e verbais, entrecruzamento de linguagens e de formas. Nos muros mais altos, pichadores comunicam, expressam, partilham sentidos, fazem-se ver e ouvir, provocam discussão, buscam convencer. Usam a sua escrita como exposição de poder, de controle, de fascínio, para se auto-afirmarem, para marcarem território, para alcançarem fama em sua gang. (Ferreira, 2002).

Tania-se o corpo como se escreve em um diário: páginas antes trancadas na gaveta passam a estar presentes todo o tempo no corpo e o tempo de exposição da leitura é o tempo da vida do indivíduo e o espaço destinado a ela é composto por todos os ambientes por onde esse corpo circula (Pires, B. "Piercing, implante, escanificação, tatuagem – o corpo como suporte da arte", dissertação de mestrado, IA/UNICAMP, 2001).

Oi, Netinho, tudo bem? Meu nome é Fernanda. Tenho 19 anos de idade. Sou viúva. Meu marido faleceu num acidente, há cinco meses; me deixou com dois filhos pequenos para criar. Sobrevivo com doação de cesta básica fornecida pelo governo municipal. Moro no apartamento de minha mãe, apartamento que vamos perder, por falta de pagamento do condomínio. Minha mãe tem problemas mentais. (...) A luz de minha casa foi desligada. Meus filhos e eu dormimos no chão. Netinho, como você vê, não tenho a quem recorrer. Meu marido era a única pessoa com quem podia contar. Assim escrevo para você para participar do programa "Netinho – Um dia de princesa". Se eu for sortuda, fico muito agradecida, pois terei a sua ajuda e minha vida pode melhorar um pouco. Muito obrigada. Deus te abençoe! (carta feita pela paulistana Fernanda no Pompatempo de Itaquera, e enviada ao apresentador Netinho In: *Folha de S. Paulo*, 04/11/2001/ C.9)

a) De acordo com o exposto nos fragmentos, apresente dois objetivos diferentes, que parecem orientar práticas de leitura e de escrita fora da escola:

b) Cite três práticas de leitura e de escrita possíveis de serem desenvolvidas na escola e fora dela e especifique as suas condições de produção: para quem, como e por que se escreve e se lê.



8. Suponha que *Samba do approach* (ZECA BALEIRO) seja uma das músicas que seus alunos gostam de cantar. Leia a letra, abaixo:

Venha provar meu brunch/saiba que eu tenho approach/ na hora do lunch/ eu ando de ferryboat/ eu tenho savoir – faire/ meu temperamento é light/ minha casa é hi-tech/ toda hora voa um insight/ já fui fã do Jetiro Tull/ hoje me amarro no Slash/ minha vida agora é cool/ meu passado é que foi trash/ fica ligada no link/ que eu vou conversar my love/ depois do décimo drink/ só um ban e velho engon/ eu tirei o meu green card/ e fui pra Miami Beach/ posso não ser pop star/ mas já sou um nouveau riche/ eu sou um sex-appeal/ saca só meu background/ veloz como Damon Hill/ tenaz como Fitipaldi/ não desperdo um happy end/ quero jogar no dream team/ de dia um macho man/ e de noite drag queen.

a) A língua em sua plasticidade revela a heterogeneidade e a dinâmica da vida cultural de um povo, em um determinado momento histórico-político. Cite três aspectos, presentes na letra dessa música, que refletem esse caráter da língua no atual momento histórico brasileiro.

b) Considerando a letra da música, proponha duas atividades didáticas que envolvam a prática de análise e de reflexão sobre a língua.

9. As professoras Delia Lemer e Patricia Sadosky (1996) realizaram um estudo com crianças argentinas de cinco a oito anos com o objetivo de compreender como essas crianças elaboram conhecimentos acerca do sistema de numeração decimal. O fragmento abaixo apresenta os argumentos dessas autoras na defesa do trabalho com algoritmos (procedimentos para se efetuar uma operação matemática) alternativos nas aulas de matemática.

Por que pensar em algoritmos alternativos? Porque os procedimentos que as crianças elaboram para resolver as operações têm vantagens que não podem ser depreciadas se comparadas com os procedimentos usuais na escola.

Uma desvantagem evidente dos algoritmos convencionais é que – por exigirem que se some ou subtraia “em coluna”, isolando cada vez os algoritmos que correspondem a um mesmo valor posicional – pode-se perder de vista quais são os números com os quais se está operando. Algo muito diferente acontece com as propostas das crianças, já que as formas de decomposição que elas colocam em prática permitem conservar o valor dos termos na operação.

Por outro lado, enquanto a antecipação do resultado se torna difícil (ou impossível) quando se começa a somar ou subtrair pela direita – isto é, pelo menor valor posicional –, a persistente decisão das crianças de começar pela esquerda explicitando o valor representado pelos algarismos¹ coloca em primeiro plano o cálculo aproximado, o qual permite controlar o resultado.

Dessa maneira os procedimentos das crianças fazem desaparecer a diferença entre contas “com dificuldade” e “sem dificuldade”.

1. Se se trata – por exemplo – de somar 83 e 35, um procedimento possível seria: $80 + 10 = 90$; $90 + 10 = 100$; $100 + 10 = 110$; $110 + 8 = 118$.

a) Considerando a sua experiência com a realização de cálculos aritméticos, em situações cotidianas ou escolares, manifeste a sua concordância ou discordância com relação ao uso de algoritmos alternativos nas aulas de Matemática. Justifique a sua posição.

b) Apresente um exemplo de algoritmo, diferente daquele tradicionalmente utilizado pela escola, para cada uma das quatro operações aritméticas fundamentais.



10. Suponha que você esteja fazendo o planejamento de uma aula introdutória sobre medidas, com duração de 50 minutos, para os alunos de uma série na qual você atua ou já atuou. Suponha, também, que você tenha a intenção de considerar nessa aula os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre esse tema.

- a) Na sua visão, que elementos centrais devem aparecer quando se trabalha com medidas?
- b) Descreva dois diferentes momentos planejados para a aula.
- c) Explícite como serão considerados os conhecimentos dos alunos nos dois momentos selecionados na resposta anterior.

11. O texto seguinte é uma descrição completa de um anúncio publicitário, veiculado em meios de comunicação, e retirada do artigo “(Tele)natureza e a construção do natural: um olhar sobre imagens de natureza na publicidade” de Marise Basso Amaral.

Inseto é sujeira?

“Inseticida X verde: nada é mais fulminante contra baratas e os insetos mais resistentes. Tem ação prolongada, ideal para limpeza pesada”. Com esta frase, um entusiástico locutor apresenta o inseticida X verde. Enquanto isso, um “simpático” camaleão se desloca, indo se posicionar em frente ao produto. Neste instante ele assume a sua cor: verde (...). O frasco branco é apresentado pelo mesmo locutor: “O inseticida X branco tem cheiro mais suave, na medida certa para combater todo tipo de inseto, ideal para limpeza do dia-a-dia, mantendo sua casa sempre protegida e feliz.” Ao posicionar-se em frente ao inseticida X branco, o camaleão torna-se branco. De quando em quando, à medida que o locutor fala sobre os inseticidas, o camaleão coloca a língua para fora, o que sugere que ele estaria se alimentando de possíveis insetos. Na cena final, aparecem os dois produtos (Inseticida X verde e inseticida X branco) e o camaleão com suas duas metades: uma verde e a outra branca. O locutor sentencia: “escolha o seu inseticida X, os insetos vão ver o que é bom”. Neste mesmo momento o camaleão nos lança um olhar de cumplicidade, acena a cabeça confirmando a sentença do locutor, a qual aparece, em reforço, escrita na tela abaixo do camaleão. (In: OLIVEIRA, Daisy Lara de (org.). *Ciências nas salas de aula*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 93, 94.)

- a) Mencione, pelo menos, dois conceitos da área das “Ciências Naturais” que podem ser reconhecidos no texto desta propaganda.
- b) Na produção deste anúncio publicitário, foram considerados vários conceitos valorizados em nossa sociedade e que permitem imaginarmos condições adequadas para vivermos em nossas casas. Identifique dois desses conceitos e destaque trechos que os descrevem.
- c) Por que nesta propaganda se estabelecem relações entre o inseticida e o camaleão?



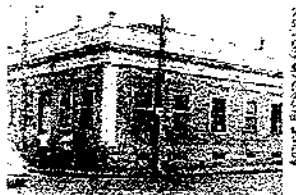
As 8 fotos abaixo estão presentes no *Atlas Municipal e Escolar* da cidade de Rio Claro, que fica na Região de Campinas, elaborado com o intuito de auxiliar os professores do Ensino Fundamental daquele município na melhor compreensão do espaço onde vivem seus alunos.

Observando as fotos de "Ontem..." e de "Hoje..." pode-se ver a paisagem e os usos que tiveram e têm algumas das esquinas da cidade de Rio Claro.

Ontem ...



Hoje ...



Fonte: NICOLETII, Fabiana et. al. *Atlas Municipal e Escolar: Geográfico, Histórico, Ambiental – Rio Claro*. Rio Claro : FAPESP/Prefeitura do Município de Rio Claro/Unesp, 2001. Página 36.



As duas questões abaixo [de números 13 e 14] referem-se a este conjunto de fotos.

13.

- a) Ao relacionar as fotos do "Ontem..." e do "Hoje...", o que você percebe em relação ao espaço geográfico destes lugares fotografados?
- b) Escolha 2 temas ou assuntos de conteúdo geográfico que possam ser trabalhados a partir destas fotos. Proponha alguma atividade a ser realizada com os alunos, desenvolvendo um dos temas ou assuntos escolhido.

14.

- a) As edificações das 4 fotos de "Ontem..." referem-se ao mesmo período histórico na região de Campinas, correspondente à cafeicultura. Identifique cronologicamente esse período.
- b) A despeito de ser uma atividade desenvolvida na área rural, a cafeicultura imprimiu *marcas* significativas no espaço urbano das cidades. Comente 2 destas *marcas* que podem ser identificadas nas edificações presentes nas fotos.
- c) Em relação ao modo do trabalho na economia cafeeira, que tipo de mão-de-obra foi adotada e quais relações de produção se estabeleceram entre os proprietários de fazendas e essa "nova" mão-de-obra?

15. Segundo os PCNs, o ensino de arte na escola tem como objetivo a formação de cidadãos sensíveis e criativos e deve ser realizado por meio de três eixos: a produção, a fruição e a reflexão. Além disso, as diferentes linguagens artísticas devem ser contempladas (artes visuais, teatro, música e dança).

Descreva duas práticas pedagógicas que contemplem linguagens artísticas distintas e que propiciem o desenvolvimento desse objetivo.

16. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1º e 2º ciclos), exemplificam a organização de uma aula de educação física da seguinte maneira: "(...) ao se organizar uma aula em que o conteúdo é o voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos. Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e o outro com os menos hábeis" (PCN's de Educação Física, 1997, p.82). Em outro trecho dos PCN's de Educação Física (1997, p.67), os autores afirmam que um dos critérios de avaliação da educação física pretende avaliar se o aluno consegue "*Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero*".

Relacione estes dois trechos dos PCN's, destacando:

- a) Uma possível incoerência entre os dois trechos;
- b) Duas implicações pedagógicas decorrentes de cada uma das orientações propostas.

Curso de Pedagogia da Unicamp divulga a lista de convocados para matrícula

***Programa Especial de Formação de Professores em Exercício
2003***

LISTA DE CONVOCADOS PARA MATRÍCULA

(ordem alfabética)

ALICE DE SOUZA FUSCO
ANA CLAUDIA DE ARRUDA LEITE
ANGELICA LAURINDO
CARMEN SILVIA DIAS
CECILIA VICENTE SILVERIO
CHRISTINNE PLINIS
CRISTIANE AP RAMOS DOS SANTOS
EDNA AP. POLONI PEIXOTO
ELAINE CRISTINA BARBOSA
ELISANGELA AP. DA SILVA LEONOR LIMA
ELLEN DANIELA DOS SANTOS DE LIMA
FABIANE CRISTINA RODRIGUES
FERNANDA MARIA BESTETTI FERREIRA
GABRIELA CAMPOS ANDRADE GUIMARAES
GEOVANEY BASILIO DOS SANTOS
GISELAINE CRISTINA PEREIRA LIMA
GISELI CRISTINA BASETTO
JESSICA DEL CARMEN VEGA GALVAN
JOSIANE NUNES GONCALVES
JULIANA DUARTE FELIX DOS SANTOS
JULIANA ROSSI DE AGUIAR LACERDA
LEIA TERRA DOMINGOS
LUCIA HELENA AIRES TOLEDO
LUCILIA LIE NAKAMURA
MARCIA CRISTINA BENASSI FERNANDES
MARIA ANTONIA DE MOURA CECILIO
MARIA CRISTINA MARTINS DE FREITAS
MARIA JOSE MACHADO CARNEVALI
MARISTELA DA COSTA AMAD
MERIAN LIMA MARTINS DOS SANTOS
NEILA APARECIDA LOTRENSON
NELIA AP. DA SILVA
PATRICIA FERREIRA PRADO DE ARAUJO
RITA DE CASSIA TEIXEIRA DE AMORIM
ROSANA AP. LEITE DE MORAES SILVA
ROSANA CRISTINA DE ABREU
SANDRA REGINA DOS SANTOS ALVES
SOLANGE MARIA LOPES CREPALDI
SONIA ARGENTINO SANTOS WAESSEMAN
TATIANE DE MIRANDA TEKS
TATIS CHRISTINE C. DE OLIVEIRA
VANESSA BRIANTI HINUMA
VANESSA CRISTINA BONADIA
VERA LUCIA G. DO ROZARIO
VIVIANE MOREIRA DE ARANTES ORENEAS

LISTA DE ESPERA

(ordem de classificação)

GABRIELA ISABEL DE LIMA
CARMEM LUCIA CANDIDO DOS SANTOS
LUCIANA ROBERTA DA SILVA
ROSANA ARANHA DUTRA ROSA
GIOVANA CRIVELLARO



QUESTÕES

1. Ao tratar da questão do autoritarismo em educação, Paulo Freire afirma que:

*O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Manifesta-se igualmente num sem-número de oportunidades. Na vigilância doentia sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura. Na estreiteza com que compreende o binômio ensinar/aprender no qual o educando é reduzido à memorização mecânica do que o professor deposita nele. (Paulo Freire. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001, p.73.)*

a) O texto acima aponta para alguns aspectos da prática autoritária em educação. Dê dois exemplos de situações de sala de aula onde as formas de manifestação do autoritarismo mencionadas no texto podem estar presentes no cotidiano escolar.

b) Cite três exemplos de situações de sala de aula nas quais o professor não atua de forma autoritária.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental apresentam os temas transversais como possibilidade para trabalhar "valores e conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva", considerando que as áreas e disciplinas convencionais ministradas na escola não são suficientes para a melhoria da sociedade e da humanidade.

a) De acordo com os PCNs, o conceito de transversalidade não se reduz à interdisciplinaridade. Comente esta afirmação.

b) Apresente três propostas de trabalho a partir de temas transversais.

3. Entre as mudanças apontadas pela LDB/1996 encontra-se a necessidade de romper com a concepção de avaliação que pune e exclui o aluno, segundo alguns critérios:

- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB/9394 – dez. 1996. Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das disposições gerais – Art. 24.)

a) Aponte duas sugestões para a efetivação do processo de avaliação do rendimento escolar do aluno, de acordo com estes critérios estabelecidos pela lei.

b) Indique e analise três aspectos (positivos ou negativos) do processo de implementação da avaliação escolar conforme previsto pela LDB.



4. Quando pensamos em educação escolar, as imagens que nos vêm à mente em geral estão associadas a "salas de aula, com um quadro negro lá na frente, o giz, o professor ou a professora, muitas carteiras enfileiradas, alunos..." (Ferreira, 2003).

- a) A que tendência pedagógica essa imagem tem sido frequentemente associada?
- b) Cite duas críticas que podem ser feitas a essa pedagogia.
- c) Escreva sobre duas outras imagens de educação escolar, diferentes dessa apontada no enunciado, que poderiam ser construídas.

5. Pesquisas atuais têm apontado que as crenças e expectativas que os professores têm sobre os alunos, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a realidade social e sobre o seu papel como educadores interferem em sua prática pedagógica e na aprendizagem do aluno (Sadalla, Saretta e Escher, 2002).

A partir desta perspectiva, indique como um conjunto de crenças e expectativas pode influenciar as tomadas de decisão do professor quanto aos seguintes aspectos:

- a) Seleção de conteúdos;
- b) Estratégias de ensino;
- c) Avaliação.

6. Ubatuba

restaurante

almoço

uma criança índia

pede-me uns trocados

e vomita 500 anos de história

branca

(Roldan-Roldan, 2001)

O poema acima nos faz pensar no processo de constituição da sociedade brasileira, e sua história de dominação. Refletindo sobre o poema, responda:

- a) Que histórias e visões de mundo têm sido predominantemente contempladas nas práticas escolares?
- b) Cite dois grupos sociais que têm tido suas histórias e visões de mundo historicamente negadas/ocultadas nos currículos e práticas escolares.
- c) Apresente duas proposições que representem um movimento de superação desse processo de exclusão.



7. Os fragmentos abaixo defendem diferentes posições sobre o prazer de desfrutar os bens culturais e artísticos, incluindo os literários, e também sobre as estratégias mais adequadas para a educação do leitor. Leia-os e depois responda ao que se pede.

Desperto na criança o gosto pelo livro como despertar o gosto por uma fruta, oferecendo, sem pressão, sem cobrança, sem a coisinha da interpretação, sem academicismo. Literatura é prazer. (Entrevista com Adélia Prado. *Páginas Abertas*. São Paulo: Paulus, ano 27, nº 12, 2001.)

A escola seria a única instituição capaz de exercer uma ação metódica e continuada para universalizar o conhecimento, quebrando o monopólio da distinção culta, o mito do gosto inato, da ideologia do dom natural. (...) A necessidade cultural seria produto da educação, não de dons supostamente inatos de indivíduos bem dotados por natureza, pois a obra de arte só existe para quem tem meios de decifrá-la, o que depende de familiaridade com ela, só adquirida pelo ensino. (...) O amor pela arte – que não é um amor à primeira vista, mas fruto de um convívio prolongado revelado, por exemplo, na frequência aos museus – seria a marca da eleição de poucos, reforçando o sentimento de filiação ou de exclusão social, tratando aptidões herdadas como se fossem virtudes naturais e meritórias próprias de cada pessoa. (Marcelo Ridenti. Caderno “Revenhas”, *Folha de São Paulo*, 11/10/2003, sobre o *Amor pela arte, os museus de arte na Europa e seu público*, de Pierre Bourdieu 1930-2002.)

Tem gente que nasce gostando de ler. É como se fosse vocação! Que bom saber desde cedo como ler é gostoso! Será que todo mundo pode vir a gostar de ler assim? Claro! (Falas de personagens criados por Ziraldo. Campanha “Vamos fazer um país de leitores”, Brasília, MEC, set/2001.)

- a) Com base nos trechos acima, explicita a posição assumida por cada autor, ressaltando as divergências existentes entre eles.
- b) Proponha duas atividades de sala de aula que possibilitem uma aproximação dos alunos com a leitura de produtos privilegiados pela tradição literária e científica, tendo como objetivo formar leitores de livros de literatura.



8. Leia o texto "Torta de cebola para prender namorado" de Roseana Murray retirado do livro *Fruta no ponto*, São Paulo: FTD, 1996.

*Minha avó já dizia
que homem se prende
é pela boca
os tempos estão mudados
hoje são muito diferentes
os namorados
mas pelo sim pelo não
vai neste poema uma torta
caprichada
faça a massa com farinha
manteiga uma gemma de ovo
e de sal uma pitada
depois corte um quilo
de cebolas gratidas
(aproveite para chorar antigas
mágoas esquecidas)
ponha margarina na panela
e deixe a cebola dourar
bata três ovos inteiros
e despeje tudo lá dentro
ponha queijo ralado
alguns segredos delicados
e bastante noz-moscada
assim está pronto o recheio
agora é só assar em forno brando
e servir bem quente com muitos
beijos e vinho branco.*

a) Considerando a totalidade deste texto, você diria que ele pode ser identificado como pertencente ao gênero do discurso denominado "receita culinária"? Justifique sua resposta, apresentando dois argumentos para comprová-la.

b) Apresente uma proposta de produção de texto possível de ser desenvolvida pelos seus alunos, que enfoque o mesmo gênero do discurso ao qual pertence "Torta de cebola para prender namorado". Não se esqueça de garantir as condições de produção, incluindo no enunciado da proposta: finalidade do texto; adequação ao lugar de circulação, ao leitor previsto e ao suporte de texto.



9. Os dados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3 foram obtidos através do *Sistema de Estatísticas Educacionais (Educatabasil)* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Arísio Teixeira (INEP/MEC). Observe as tabelas e responda ao que se pede:

Critério de seleção: Funções Docentes com formação Fundamental completa - Ano 2002

Abrangência Geográfica	Letras de 1ª a 4ª Série - Fundamental
Brasil	809152

Fonte: MEC/INEP

Notas:

- 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.
- 2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Tabela 1

Critério de seleção: Funções Docentes com formação Média completa - Ano = 2002

Abrangência Geográfica	Letras de 1ª a 4ª Série - Fundamental
Brasil	809152

Fonte: MEC/INEP

Notas:

- 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.
- 2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Tabela 2

Critério de seleção: Funções Docentes com formação Superior completa e sem Licenciatura - Ano = 2002

Abrangência Geográfica	Letras de 1ª a 4ª Série - Fundamental
Brasil	809152

Fonte: MEC/INEP

Notas:

- 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.
- 2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Tabela 3

- a) Dentre os professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental brasileiro considerados nas tabelas 1, 2 e 3, quantos deles possuem ao menos uma formação Média completa?
- b) Considerando o total de professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental brasileiro contemplados nas tabelas 1, 2 e 3, ou seja, 809152 professores, encontre a porcentagem correspondente aos que possuem uma formação Fundamental completa e aos que possuem uma formação Superior completa e sem Licenciatura.
- c) Represente em um único gráfico de barras os dados apresentados nas três tabelas.

10. Os estudos realizados por educadores matemáticos sobre os números racionais têm apontado para a importância de serem desenvolvidas atividades didáticas que possibilitem ao aluno o contato com os seus vários significados e registros.

- a) Elabore uma atividade didática introdutória ao estabelecimento da relação entre a representação fracionária e os números com vírgula.
- b) Elabore uma atividade didática que possibilite a exploração de dois significados diferentes para os números racionais. Explique quais os significados que estão sendo explorados.
- c) Elabore uma atividade que envolva frações e números decimais e que possa ser desenvolvida com o uso de calculadora em uma das primeiras quatro séries do ensino fundamental.

11. As temáticas relacionadas ao estudo do corpo humano são privilegiadas nas aulas de Ciências nas primeiras séries do ensino fundamental.

São apresentados, abaixo, alguns episódios de ensino do corpo humano em escolas públicas da região de Campinas, extraídos de registros de alunas de um curso de Pedagogia. Leia-os atentamente e, após, responda às questões propostas.

Episódio 1: Diálogo entre professora e alunos

Aluno – O N é gordo e se desenhou magro.
Aluno – Cada um se desenha como quiser.
Aluno – Se desenhou magro porque é feio ser gordo.
Professora – Por quê?
Aluno – Porque ninguém quer ser gordo.
Aluno – É feio.
Aluno – Eu não acho. Acho que cada um é de um jeito.
Professora – Todas as pessoas não são iguais?
Aluno – Não!
Aluno – Tem alto, baixo, gordo, magro...
Aluno – Preto, branco... (classe do primeiro ano do Ciclo 1)

Episódio 2: Diálogo entre professora e alunos

Professora – Vocês desenharam o quê?
Crianças – “Um pinto” ... (risadas)
Professora – Ah, desenharam um pênis?
Crianças – Ahhh...?!
Professora – Mas vocês têm apenas pênis ou tem mais alguma coisa?
Crianças – risos... – A gente tem “saco”.
Professora – Então vocês têm pênis e testículos?
Nesse instante as meninas param de desenhar e se interessam pelo assunto.
(...)
Menino – O meu pai falou para minha mãe que tem coisa que ela não pode saber!
Professora – Por quê?
Menino – Ah, ele fala que é coisas de macho...
Professora – E o que é macho?
Crianças – É ser homem... (classe de 3ª série)

Episódio 3: Exercício proposto por uma professora

Olhando-se no espelho, observe suas características; Depois, compare-as com uma foto sua antiga. O que você observa de diferente?

Resposta de uma aluna de 4ª série:

Eu era branca, agora já sou mais morena. Meu cabelo era mais liso que agora. Eu não tinha peitinho, agora eu tenho. Eu não tinha espinha, agora está nascendo. Eu era mais magra, agora sou gordinha. Eu era mais baixa, agora sou mais ou menos alta.

A partir do que está apresentado nos episódios de ensino, é possível afirmar que as *diferenças* nos ou entre os corpos das crianças são um aspecto importante nas conversas e atividades de ensino, configurando-se também como uma das formas pelas quais as crianças produzem suas identidades (de gênero, étnicas, estéticas etc.).

- O que as crianças apresentam de conhecimento sobre seus corpos?
- Os livros didáticos têm formas específicas de apresentação das temáticas sobre o corpo humano. Indique uma dessas formas e explique como ela contribui para a manutenção da relação entre identidade e diferença.
- Um dos pontos em comum entre esses três episódios de aulas de Ciências é, metodologicamente, o uso ou a produção de imagens para apresentação e pensamento sobre o corpo humano. As áreas científicas também fazem um movimento metodológico deste tipo. Comente a respeito do que se aprende sobre corpo humano, escolhendo duas imagens provenientes das áreas científicas que têm, nos tempos atuais, circulado na nossa sociedade.

12. Leia o trecho abaixo, que diz respeito à discussão sobre a integração na constituição histórica da disciplina “Ciências” no ensino fundamental.

(...) o discurso de legitimação da disciplina ciências passou muito mais pela possibilidade de compreensão do mundo natural do que pelas semelhanças entre os campos de referência [Física, Química, Biologia, Geologia, Astronomia]. A integração proposta não se definiu como integração das ciências ou por critérios científicos, tais como unificação do objeto ou do método, mas por um discurso sobre a necessidade de capacitar os alunos para a compreensão do mundo natural no qual vivem. Esse mundo, por sua vez, é compreendido essencialmente em seu enfoque biológico.

(Elizabeth Macedo e Alice Lopes. “A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências”. In: LOPES, Alice., MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 73-94.)

- Apresente uma situação de seu trabalho como professor em aulas de Ciências em que o enfoque biológico foi escolhido para que seus alunos compreendessem o mundo natural.
- Refletindo sobre a situação apresentada por você no item anterior, elabore duas críticas respaldando-se no trecho do livro reproduzido acima.
- A leitura do texto leva-nos a pensar que seria possível que a integração na disciplina Ciências acontecesse por critérios científicos, tais como unificação do objeto ou do método. Indique duas características metodológicas para o ensino de Ciências que possibilitem essa integração e que estão presentes nos documentos curriculares oficiais estaduais ou federais.



13. Leia os seguintes poemas e responda às questões abaixo:

Janeiro, mês de milho.
Fevereiro, mês de abóbora.
Março, mês de batata.
Abril, mês de curso.
Maio, mês de banana.
Junho, mês de timbó.
Julho, mês de periquito.
Agosto, mês de tracajá.
Setembro, mês de "Kuaryp".
Outubro, mês de pequi.
Novembro, mês de chuva.
Dezembro, mês de melancia.

(Tawala Trumai, *Geografia indígena: Parquia Indígena do Xingu*, São Paulo/Brasília: ISA/MEC/PNUD, 1996, p. 53.)

O tempo

Deus pede esmola conta do meu tempo.
É forçoso do tempo já dar conta.
Mas, como dar sem tempo tanta conta!
Eu que gastei sem conta tanto tempo!

Para ter minha conta feita a tempo.
Dado me foi bom tempo e não fiz conta.
Quero hoje fazer conta e falta tempo.

O' vós que tendes tempo sem ter conta.
Não gastais esse tempo em passa tempo.
Cuidai, enquanto é tempo, em fazer conta.

Mas, oh! se os tempos que contam com seu tempo
Fizessem desse tempo alguma conta.
Não choravam sem conta o não ter tempo!

(Citado em Mello Moraes Filho, *Festas e Tradições Populares do Brasil*, Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.)

- Indique três categorias temporais retiradas das duas poesias e cite, para cada categoria, uma passagem dos textos onde elas se encontram.
- No sistema econômico capitalista, as palavras "tempo" e "conta" passaram a ser mais utilizadas. Relacione-as à ocorrência das "revoluções industriais" dos séculos XIX e XX.
- Em relação ao ensino de História, a categoria "Tempo" é considerada essencial, em todas as propostas curriculares contemporâneas, o que inclui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como poderiam ser utilizados os textos acima em situações de prática de ensino e quais as noções que elas poderiam desenvolver?

14. Um dos temas mais abordados no ensino de Geografia nos últimos anos é a chamada *iniciação à linguagem cartográfica* dos mapas. Em muitos dos textos sobre esse tema têm destaque os desenhos feitos pelos alunos em situações escolares. É muito frequente entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental solicitar aos seus alunos o *desenho do trajeto casa-escola* ou o *desenho da sala de aula vista de cima* como maneira de introduzir algumas *noções importantes* para se entender essa linguagem cartográfica presente nos mapas que circulam pela sociedade brasileira.

De maneira geral, são quatro as principais noções a serem introduzidas: a proporção (a escala), a simbologia (a legenda), o ponto de vista (a projeção) e a orientação (as coordenadas geográficas).

a) Suponhamos que você solicitou um dos desenhos acima citados aos seus alunos (o trajeto casa-escola ou a sala de aula vista de cima).

Que aspectos você deve observar no desenho do aluno com relação a cada uma das noções apresentadas abaixo?

1. a proporção (a escala)
2. a simbologia (a legenda)
3. o ponto de vista (a projeção)
4. a orientação (as coordenadas geográficas)

b) Escolha uma das noções citadas acima e descreva uma *outra atividade* que pode ser realizada na escola com o fim de desenvolver essa noção nos alunos.

15. Leia com atenção o diálogo entre duas professoras do ensino fundamental:

- *No meu tempo, as aulas de arte na escola se resumiam a colorir desenhos mimeografados. As crianças deviam seguir as cores do modelo fixado no quadro negro e não podiam deixar espaço em branco no papel.*

- *Ah!! Isso era no seu tempo. Ainda bem que essa realidade mudou. Hoje em dia...*

a) Dentre as opções elencadas abaixo, escolha aquela que melhor complete a frase da professora de acordo com o conceito de ensino de arte presente nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais da área de ARTE:

- I. ... a criança pode colorir da maneira como ela quiser, sem seguir o modelo dado pela professora, podendo até deixar espaço em branco.
- II. ... os desenhos para colorir não são mais mimeografados, são fotocópias.
- III. ... o professor de arte é um especialista e desenvolve atividades que abordam as quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais.
- IV. ... as crianças só fazem desenho livre na aula de arte.
- V. ... as aulas de arte, embora dirigidas pelo professor da sala, são mais dinâmicas, trabalhando com atividades de dança, mímica, dramatização, coral e artes visuais.

b) Que comentários/críticas você faria à maneira como o ensino de arte é realizado em sua escola?

c) Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais da área de ARTE, qual a função do ensino de arte na escola? Cite pelo menos três funções.

16. No texto “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”, de Lígia Assumpção Amaral (1998, p.28-29), a autora relata a sua angústia de ter sido sempre “café-com-leite” nas brincadeiras de rua devido a uma deficiência física na perna. Ela diz:

Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão. (...) noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estônia e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço arás, queimada, pegador... (...) Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquilo faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado.

E depois continua:

Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. (...) Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. (...) Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter. Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer. (...) Um dia, ela me chamou para a roda de alunas sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu comesse a participar das aulas. – Como? Perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas. – Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. (...) E desfilou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica (...) Simples e honesto. Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!

Com base nessa experiência relatada, responda às seguintes questões:

- Posicione-se diante da lei que dispensa alunos com deficiência física das aulas de educação física.
- Dê um exemplo de atividade que poderia ser desenvolvida na aula de educação física com o objetivo de favorecer a efetiva inclusão da aluna com deficiência física na perna mencionada no texto. Descreva a atividade detalhadamente.
- Que atitudes você tomaria, caso ocorressem posturas preconceituosas dos outros alunos em relação à aluna aqui em questão?

Curso de Pedagogia da Unicamp divulga a lista de convocados para matrícula

***Programa Especial de Formação de Professores em Exercício
2004***

LISTA DE CONVOCADOS PARA MATRÍCULA (ordem alfabética)

ANA CAROLINA F. DE GODOY SCHULTZ
ANA FRANCISCA C DE ANDRADE MACHADO
ANDREIA AP SARDELLI
ARACALI ELIANE VEINANCIO ROSSI
BRUNA MONIZE ROSALEM
CLARICE JAEGER AREA
DANTELE DE ALMEIDA TOLDO
DIANA ALVES DOS SANTOS
ELAINE CARDOSO DA SILVA
ELAINE CRISTINA MACHADO RIBEIRO
ELIZIA MIRANDA TEIXEIRA
ERNESTINA CRISTINA VARGAS
FABIANA HISAO GUTIERRE CLARA
FERNANDA BARBOZA RIBEIRO CILUZZO
FERNANDA VALVERDE PINHELLI
FLORIUZA VANCEN ANTONES
GISELEINE ALVES DE SOUZA
JANAINA MAGALHAES FERREIRA
JANAINA MASCARENHAS SOARES
JULIA VERGINASSI
JULIANA GARCIA MARIANO
JULIANA GOMES DE MORAIS OLIVEIRA
KEILA CAMILA DE OLIVEIRA CAMARGO
LUCIANA RENATA E S D RODRIGUES
LUCIANE FADAVINI MURER DE OLIVEIRA
MARA ROSELAINÉ PINTO DA FONSECA
MARCIA CRISTINA AMORIM CHAGAS
MARIA HILDEGARDIS RODRIGUES
MARIANA CRISTINA PEDRASSA
MARINA CHARABA SANTOS
MARINA DE GODOY CERVANTES
MEIGUE ALVES DOS SANTOS
MICHELE CRISTINA DOS SANTOS
NATALLIA DO CARMO
NILEA CRISTINA HENRIQUE
POLYANA S.M.FELIPE FAISSOLA
PRISCILA PEREIRA DUTRA
RENATA CHIACHIO SANTIAGO
ROSANA CORTES MATHIAS DE SOUZA
THAIS DE CARVALHO GUERRA
VANESSA AP GHIDOTTI
VERA LUCIA LOZANO
VILMA ALVES DA SILVA OLIVEIRA
WILLIAM SANTOS RODRIGUES
YASMIN DE FATIMA BARBOSA MIRANDA

LISTA DE ESPERA (ordem de classificação)

- 1 SIMARA AUGUSTIA MACHADO
 - 2 LEONOR RAFOSO DE VASCONCELLOS
 - 3 ELIANE BUZATTO
 - 4 MICHELE ALEXANDRA FACHINI
 - 5 LUCIANA GALLINARI
-

A grade curricular

A grade curricular proposta no projeto do curso sofreu alterações. Deste modo, a grade curricular que cursamos ficou assim composta:

Tabela 2 - Grade curricular efetiva

GRADE CURRICULAR PEDAGOGIA PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO (PEFOPEX)						
	DE SEGUNDA À SEXTA-FEIRA				SABADOS	FORA DA GRADE HORÁRIA
1º S	FP107 Introdução a Pedagogia - Org. Trab. Pedagógico (4 + 2 horas)	FP108 Pesquisa Pedagógica I (4 + 2 horas)	FP141 Comunicação, Educação e Tecnologias (4 + 2 horas)	FP162 Escola e Currículo	FP208 Pesquisa Pedagógica II (APPE I) (4 + 2 horas)	
2º S	FP110 História da Educação I (4 + 2 horas)	FP123 Psicologia Educacional (4 + 2 horas)	FP130 Filosofia da Educação I (4 + 2 horas)	FP340 Sociologia da Educação I (4 + 2 horas)	FP143 Educação Não Escolar (2 cr. + 1) FP887 Educação Não Formal (2 cr. + 1)	
3º S	FP154 Fundamentos da Alfabetização (4 + 2 horas)	FP155 Fundamentos do Ensino de Matemática (4 + 2 horas)	FP156 Fundam. do Ensino de História e Geografia (4 + 2 horas)	FP157 Fundamentos do Ensino de Ciências (4 + 2 horas)	FP153 Metodologia do Ensino Fundamental (APPE II) (4 + 2 horas)	
4º S	FP151 Leitura e Produção de Textos (4 + 2 horas)	FP255 Fundamentos do Ensino de Matemática II (4 + 2 horas)	FP256 Fundam. do Ensino de História e Geografia II (4 + 2 horas)	FP257 Fundamentos do Ensino de Ciências II (4 + 2 horas)	Eletiva (4 horas)	
5º S	FP111 Fundamentos da Educação Especial (4 + 2 horas)	FP144 Metodol. da Pesquisa em Ciências da Educação I (4 + 2 horas)	FP158 Educação, Corpo e Arte (4 + 2 horas)	FP164 Organização do Trabalho Ped. e Gestão Escolar (4 + 2 horas)	FP159 Prat. Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (APPE III) (4 + 2 horas)	
6º S	FP127 Pensamento, Ling. e Desenv. Humano (4 + 2 horas)	FP230 Filosofia da Educação II (4 + 2 horas)	FP152 Didática - Teoria Pedagógica (4 + 2 horas)	FP765 Fundamentos da Educação Infantil (4 + 2 horas)	FP200 Estágio Superv. I (4 + 2 horas)	Eletiva (4 horas)
7º S	FP445 Sociologia da Educação II (4 + 2 horas)	FP463 Planejamento Educacional (4 + 2 horas)	FP808 Trabalho de Conclusão de Curso I (4 horas)	FP206 Estágio Superv. II (APPE IV) (2 + 4 horas)	Eletiva (4 horas)	
8º S	FP126 Psicologia, Educação e Pesquisa (4 + 2 horas)	FP210 História da Educação II (4 + 2 horas)	FP163 Polít. Educ.: Estr. e Func. da Ed. Básica (4 + 2 horas)	FP809 Trabalho de Conclusão de Curso II (4 horas)	Eletiva (4 horas)	

A Suspensão

Ao final deste ano, não houve o exame de seleção para a entrada de mais uma turma em 2005. As 45 vagas do PEFOPEX estão, atualmente, suspensas. Não foram extintas ou acopladas aos cursos de Pedagogia. O curso foi suspenso para ser avaliado, repensado, como se pode ver nas opiniões dos professores entrevistados e nas atas das reuniões da Comissão de Pedagogia⁴.

O motivo principal para a suspensão se refere à demanda. Na primeira entrada, em 2001, foram 900 candidatos inscritos para o programa. Em 2002 foram 171 inscritos, em 2003 foram 300 e, em 2004, 290 inscritos. Não há nenhum aluno evadido desse programa.

Vários pontos foram discutidos nestas reuniões, dentre eles: alunos do PEFOPEX correspondem mais aos trabalhos; o PEFOPEX demanda um esforço gigantesco para atendimento de turmas pequenas (45 alunos); a sugestão de um novo projeto com capacidade de atendimento maior, principalmente para os professores da rede estadual; o vestibular diferenciado para esses professores em exercício é um diferencial importante; a demanda de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental é inesgotável; no PEFOPEX, os 45 alunos têm um contato maior com a graduação, com a vida acadêmica; o PEFOPEX tinha uma concepção inicial mais arrojada; o currículo do curso foi sofrendo mudanças e ficando mais semelhante ao currículo dos cursos de Pedagogia. Estas são algumas das opiniões de alguns professores.

⁴ Ver Anexos 4, 5 e 6. Foram fornecidos apenas os trechos das Atas onde o assunto era a suspensão ou não do PEFOPEX.

Foi sugerido pela coordenadora que parte da Comissão de Pedagogia pense os critérios para a avaliação do PEFOPLEX: a Profa. Ângela Soligo, o Prof. Sérgio Antonio da Silva Leite, o Prof. Zacarias Pereira Borges, a pedagoga Luciane Grandin e dois alunos, de preferência um do próprio PEFOPLEX.

A avaliação

O que dizem os professores

Foram entrevistados três professores que participaram da elaboração do curso, trabalharam com as duas turmas (PEFOPEX e curso regular) e que puderam expor as diferenças no trabalho com as duas turmas, como eles avaliaram as diferenças nas grades curriculares entre o PEFOPEX e o Curso Regular de Pedagogia e em que sentido esta proposta de formação de turma foi positiva.

É preciso deixar claro, aqui, que em nenhum momento as diferenças ou comparações tiveram a intenção de avaliar se um curso seria melhor ou pior que o outro, preocupação que esteve presente na entrevista e nas respostas de cada professor. O objetivo sempre foi o de explicitar as especificidades do curso PEFOPEX.

Foram realizadas entrevistas com três professores: Professora Doutora Anna Regina Lanner de Moura, Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado e Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

A participação na elaboração do curso

Perguntados sobre a participação na elaboração do curso, a Professora Anna Regina conta que, embora tivesse tomado ciência do curso na sua origem, sua participação foi mais no final do projeto, quando já estava sendo montada a grade curricular, estavam sendo definidas as disciplinas e como elas seriam distribuídas ao longo dos anos de formação.

Nas falas do Prof. Sérgio Leite e do Prof. Guilherme já aparecem questões da grade curricular também. O Prof. Sérgio Leite disse que participou do grupo inicial, que

começou a discutir a necessidade da abertura de mais um curso para a turma da rede pública, mas precisou se afastar do trabalho, com problemas de saúde, ficando ausente por aproximadamente cinco meses e, quando voltou, o curso já estava montado. Conta que, no primeiro esboço do projeto, o currículo era muito semelhante ao do PROESF, tendo a quarta-feira como um dia centrado para atividades abertas, culturais, e as disciplinas seriam desenvolvidas nos outros dias da semana, sendo duas por bimestre ou quatro por semestre. Chamou-lhe a atenção, quando voltou, o PEFOPEX estar com um currículo montado em cima do curso de Pedagogia regular. O projeto seguiu por um outro caminho, talvez tenham surgido várias dificuldades e rompeu-se com aquela idéia, que ficou guardada e foi desenvolvida, mais tarde, no PROESF.

O Prof. Guilherme conta que participou da elaboração e que achava muito importante, na época, o fato de um curso com uma característica específica de trabalho com os professores, que levasse em conta toda a prática profissional que eles tinham. Relata que parecia que havia pressa na configuração do curso e, de uma certa maneira, com a impossibilidade de fazer uma gestação mais articulada com os próprios professores da Faculdade, acabou-se pensando muito em cima das disciplinas já existentes no curso regular e repensou-se um pouco a própria organização dessas disciplinas, se fosse privilegiada uma entrada que “forçasse a barra” dos próprios professores do curso mais para a prática profissional desses sujeitos. Uma marca do curso é a de ter dois semestres de disciplinas de conteúdos e metodologia, já que havia uma intenção de trabalhar não só com os fundamentos das diversas áreas, mas também de retomar isso em função da prática desses professores. Outro ponto que também foi levado a debate foi a impossibilidade do curso abrir mão de certas características das disciplinas: de terem mais fundamentos que as disciplinas práticas e vice-versa.

A idéia original

Quanto à idéia original para o PEFOPLEX, o Prof. Sérgio Leite entende que a intenção inicial era estar abrindo a faculdade para professores da rede pública que não tinham tido a chance de ter o curso de pedagogia. Para ele, porém, havia mais uma manifestação de boa vontade da faculdade do que realmente de uma política na área, já que os números eram baixos: atender quatro turmas de quarenta alunos em quatro anos era fazer muito pouco, quase nada. Já com o PROESF houve uma política, na área, centrada, que tinha um objetivo mais amplo, com possibilidade de atender mais de 1200 alunos.

Para o Prof. Guilherme, a idéia surgiu em função da demanda: por conta da exigência da nova LDB, o número de professores começou a aumentar, e também percebeu-se que metade dos alunos do noturno são professores no período diurno, o que merecia um olhar mais atento da faculdade.

A Profa. Anna Regina aponta também essa demanda por conta da determinação da nova LDB, a necessidade de a faculdade atender, sobretudo, os professores que já estavam em exercício e não tinham o curso de graduação, mas lembra que este foi um argumento a mais que colaborou para fundamentar objetivos que já eram discutidos nesta faculdade (como cursos de extensão, cursos de formação...). De uma forma mais sistematizada então, essa necessidade veio alimentando e corroborando antigos ideais.

Especificidades do curso

Questionar a especificidade era esclarecer que objetivos o curso tinha e o diferenciavam do curso regular, já que todos os alunos da turma já desenvolviam essa atividade profissional. Para o Prof. Guilherme, o que estava no projeto e que, de certa

maneira, conseguiu-se imprimir bem era a ênfase em considerar que os alunos já vêm do campo profissional no qual pretendem trabalhar. Como Coordenador, dizia: “Olhem para as suas disciplinas, mas não se esqueçam de que [os alunos] são professores, que o conteúdo poderá estar associado a uma reflexão da prática...” e que “... fazer a reflexão da prática associada à reflexão do campo teórico possibilitava aos [alunos] professores que registrem um conjunto de reflexões sobre o próprio trabalho.”

A Profa. Anna Regina lembra que uma das questões fortes do texto, depois do projeto finalizado, era a de que este é um curso que tem que aliar mais estreitamente teoria e prática, com uma ênfase na prática. Tanto que se iniciaria com aquelas disciplinas que trabalham mais a parte do corpo, ficando já as disciplinas mais específicas (aquelas que o professor lida mais em sala de aula que são matemática, língua portuguesa, história e geografia) no início, nos primeiros semestres do curso. Enquanto que, no curso tradicional, estão mais na finalização, no PEFOPEX foram trazidas mais para o início. Estas questões eram discutidas continuamente, já enfocando o exercício do professor. O aluno já é professor, já tem uma prática, já tem a sua própria profissionalidade em exercício dentro da escola, e a discussão teórica vem problematizar o que esse professor já faz, como ele vê a sua prática.

Já para o Prof. Sérgio Leite, o primeiro projeto, que não vingou, atendia mais a esse tipo de coisa. Por isso, quando voltou e viu o projeto modificado, sentiu como retrocesso. Preferia o outro modelo, com atividades culturais, exatamente por estar trabalhando com gente que já está na rede, que já tem, portanto, necessidades mais específicas e, na verdade, o currículo da pedagogia regular, para isso, é um curso comum. A especificidade ficou muito individualizada, ficou sob responsabilidade dos docentes. Quem montou o curso levando em conta isso, ótimo, mas é possível que, no PEFOPEX, haja professores dando o curso exatamente como dá no curso de Pedagogia

regular. O curso de Metodologia de Alfabetização, ministrado por ele, é diferente no PEFOPEX: é mais carregado com a experiência do pessoal, porque o aluno é um professor que trabalha em sala de aula. Aparecem muito mais relatos, a experiência está mais presente. Em termos de conteúdo não há tanta diferença. Certamente, o que se altera fundamentalmente são as estratégias. Enquanto que, no curso regular, o que se pretende é que os alunos se apropriem das questões da alfabetização, inclusive na superação do modelo tradicional para um modelo mais natural, também no PEFOPEX, mas como os alunos são docentes dando aula, “a coisa é mais viva”. Tem-se ali, o tempo inteiro, exemplos pululando da própria atividade. Por isso são as práticas que mudam, e não tanto os objetivos.

Argumentação contra ou a favor do curso

Quanto à argumentação contra ou a favor do curso, a Professora Anna Regina disse não ter participado deste momento e, sim, do projeto já em andamento. Já era o movimento de constituição do curso, sem questionar se ele vai ser desenvolvido ou não. Em suas palavras, diz que, com certeza, houve argumentos contra, mas não tem conhecimento deles.

O Professor Sérgio Leite tem como referencial sempre o primeiro modelo. Quando foi discutida aquela primeira proposta, havia pessoas temerosas por ser um modelo de currículo novo. Depois, ausente, não participou mais das discussões. Mas imagina que em nenhum momento houve argumento contrário ao PEFOPEX. Havia, sim, a preocupação de manter a qualidade do curso, “de fazer um curso forte”. Com isso, o que aconteceu é que o PEFOPEX acabou muito “colado” ao curso de pedagogia regular e isso, na sua opinião, foi uma perda.

O Prof. Guilherme aponta que os argumentos contra o curso foram basicamente no campo em que a construção de um projeto específico demandaria um atendimento específico e uma organização curricular específica. Um dos argumentos contra é que, ao olhar para a especificidade do trabalho desses professores e olhar também para a especificidade da organização curricular que se poderia, porventura, propor, poder-se-ia oferecer um outro modo de passagem no curso, e não só aquele marcado pela disciplinaridade. Na época, isso foi colocado e muitos falaram que ninguém faria esse curso. Hoje se vê, pela trajetória de muitos dos alunos, que isso seria importante porque a permanência na faculdade talvez seja mais importante do que a passagem. Naquela época, algumas pessoas falavam muito isso e entendia-se como um argumento contrário, já que o favorável era o atendimento à demanda, era trabalhar com os professores. Hoje se vê que, na verdade, as opiniões poderiam se somar. Mas, naquele momento, não era entendido assim.

O processo seletivo

A decisão por um processo seletivo diferenciado, segundo o Prof. Guilherme, visava valorizar o trabalho dos professores. As questões têm reflexões bastante pontuais sobre o mesmo. Então, na medida em que se faz um processo seletivo que valoriza esse conteúdo de áreas, que é o que caracteriza a prova do PEFOPEX, entendia-se que isso poderia dar uma dimensão melhor de como orientar o trabalho, o que aconteceu quando se olhavam as provas e, depois, na conversa com alguns professores do curso, mostrando conhecimentos interessantes de serem trabalhados, aprofundados, retomados, reconstruídos, mas também apostando que aquele material poderia indicar, no conjunto de professores, quais elementos seriam importantes para repensar o próprio curso PEFOPEX e até mesmo o curso de Pedagogia.

O Prof. Sérgio Leite não participou dessa decisão, mas soube, depois, que, por ser um curso de caráter especial, havia a necessidade de fazer também uma seleção especial, onde se pudesse estar definindo mais claramente o perfil do aluno que se queria. Tanto no PEFOPLEX como no PROESF, o vestibular é elaborado por professores da faculdade em função disso.

A Profa. Anna Regina disse ter participado da elaboração do folder que divulgava o curso e que fazia inclusive a chamada para o vestibular e acredita que esta decisão estava muito colada ao eixo do curso, que era uma chamada mais para os professores em exercício. A maioria vem de um segundo grau que foi o Magistério, diferenciado dos alunos que vêm para o vestibular comum com segundo grau pleno, que preparava mais para as questões do vestibular. Estes professores não se prepararam; fizeram um segundo grau que explicitamente não preparava para o vestibular; preparava para dar aula imediatamente. Poucos professores que estão atuando, em exercício, têm curso superior e, também, muitos destes já têm uma distância longa (de anos) da sua formação, mesmo de Magistério. Então era uma formação que tinha a preocupação do vestibular e ainda o agravante de estar distante daquele período, de não ter mais retomado os livros de segundo grau no que diz respeito a todas as disciplinas. Esta seleção diferenciada estava atendendo a estas condições objetivas do candidato que viria para esse curso. Estas discussões emergiam no projeto, mas ela não participou de uma discussão decisiva para que o vestibular fosse assim.

Diferenças ressaltadas pelos professores

A questão “Pela sua experiência de Professor dos dois cursos de Pedagogia, quais as diferenças você percebe no PEFOPLEX?” foi tratada com muito cuidado pelos professores, devido à sutileza com que poderia causar interpretações equivocadas. De

fato, nenhum deles se sente à vontade na comparação. Mesmo o termo Pedagogia regular foi discutido nas entrevistas, já que ambos os cursos são regulares.

A Profª. Anna Regina ressalta que são realidades diferentes, demandas diferentes e, antes de fazer essa comparação, é necessário assumir cada curso nas suas condições. Para fazê-la, teria que estar vendo a disciplina que trabalha no curso regular e a disciplina que desenvolve no PEFOPEX. Essa comparação já teria um viés porque, no curso de Pedagogia regular, os alunos lhe chegam no terceiro ano e, no PEFOPEX, os alunos são do segundo ano. E os mesmos alunos já tiveram, dentro de cada curso, com especificidades diferentes, uma trajetória que determina diferenças ao longo do curso. Pensa que o PEFOPEX tem uma vantagem com relação às disciplinas específicas, por serem desenvolvidas em dois semestres, vantagem esta pela qual também lutou quando estava na formulação da grade. Do ponto de vista de desenvolvimento de teorias, princípios básicos, abordagem didática para o ensino de matemática, estaria propensa a dizer que existe um espaço maior para desenvolver com mais flexibilidade no PEFOPEX.

Para o Prof. Guilherme, é clara a questão do tempo. O tempo do professor já trabalhando é muito diferente do tempo do aluno do curso de Pedagogia regular, especialmente do período diurno. E ele fala do tempo em relação ao próprio conjunto de relações que os professores vão construindo, que é muito relativa à reflexão que têm da prática como professores e o fato de os conhecimentos que são trabalhados serem do campo profissional, enquanto que para os estudantes do curso regular não: eles estão como estudantes, refletem como estudantes e a reflexão é a partir de algo que ainda é distante do ponto de vista da vida profissional dessas pessoas. Isso é uma diferença grande. Para ele, consegue-se discutir coisas e torná-las conseqüentes em relação ao campo profissional muito mais com os [alunos] professores do PEFOPEX. Há também

pormenores intervenientes, como o fato de alunos trabalharem manhã e tarde. Alunos do curso regular de Pedagogia têm uma inserção no campo das leituras muito mais intensa do que os professores, que têm o tempo muito mais limitado, como eles mesmos colocam, dedicando-se, muitas vezes, à noite ou no final de semana.

O Prof. Sérgio Leite diz que não foi feito um estudo avaliativo que mostre a diferença, e que talvez seja isto o que está faltando. O fato de o PEFOPEX ter sido feito muito “em cima” do curso regular, acabou transformando-o num curso igual ao regular e, na verdade, sua especificidade ficou meio perdida, aparecendo somente na seleção (no vestibular) e no planejamento das disciplinas pelos professores. Fora isso, não tem nada mais de especial. Ele sente falta de um esquema de avaliação contínuo, específico, pois a mesma forma de avaliação do curso de Pedagogia regular é feito para o PEFOPEX, não sendo possível identificar se o PEFOPEX está sendo tratado de um modo específico. Não se sabe se o corpo docente de um modo geral considera o fato de que o aluno é um professor. Como professor do PEFOPEX, ele não tem elementos para responder a isso, só podendo dizer que, em sua disciplina, a diferença está nas estratégias, nos tipos de atividades que acaba trabalhando mais.

Avaliação do curso

O Prof. Sérgio Leite declarou não ter elementos para dar esta resposta e acha que a faculdade está devendo isso.

O Prof. Guilherme, que pôde acompanhar disciplinas no primeiro semestre e, depois, mais ao final do curso, percebeu um discurso mais elaborado a respeito do trabalho pedagógico. Chamou-lhe a atenção o valor do diálogo com a teoria, que foi se relacionando na medida em que se foi conversando, compreendendo o papel do diálogo

com os autores e, ao mesmo tempo, foi-se percebendo a importância da reflexão do próprio trabalho, reconhecendo os limites e as possibilidades do que faz. Ao mesmo tempo, pensa que o curso, da maneira como foi organizado, acelerou uma série de coisas que não estão bem pensadas, e talvez o tempo de vivência da universidade, o tempo de viver a universidade não só no foco da faculdade, mas também outras disciplinas, pudesse arejar esse pensamento e não ficar tão influenciado por uma vertente só. Compreender que, como pedagogos e professores, pensar o trabalho a partir do micro em relação ao macro, do pessoal em relação ao social, do estudante em relação ao próprio trabalho, do trabalho em relação à organização da escola, a escola em relação à organização do sistema, fazer macroleituras do campo educativo, mas também saber fazer leituras do campo pedagógico da escola, talvez demandasse uma vivência não acelerada como foi. Acredita que tanto a faculdade fez um bom trabalho, como os alunos que, no limite da própria vida cotidiana, enfrentaram um ensino noturno, de qualidade, com leituras, em quatro anos.

A Profa. Anna Regina fala da turma como “o primeiro experienciador” de uma nova experiência. “É a turma que começou tudo. São os alunos que vieram e os professores que estão começando um curso novo também. A turma que começa tem uma vantagem. Abrir um curso novo é uma vantagem muito grande. Ela tem um espaço para contribuir na constituição do curso novo, porque as próprias pessoas que estão executando o projeto novo também não têm a visão segura e perfeita do trabalho que tem de ser feito, num curso com uma configuração diferente do curso que já vinham trabalhando, pois a maioria dos professores que trabalha no PEFOPLEX também trabalha no curso que é mais antigo na faculdade. São os mesmos professores e também eles se perguntavam ‘como eu vou dar minha disciplina?’. Agora tem um curso novo, com essas características, e é claro também que o professor fez um planejamento. Mas, à

medida que ele vai executando o seu planejamento, ele vai modificando-o pelas características diferenciadas que ele tem do aluno. Mesmo no curso regular, tem diferença entre os alunos do diurno e do noturno. São os mesmos temas para desenvolver, as mesmas abordagens de sala de aula com atividades e têm diferença. Essa primeira turma é isso: são novos porque são novos na própria universidade e também não são novos porque já fizeram o curso regular tradicional e agora estão fazendo o PEFOPEX. Mas são totalmente novos, vêm para uma universidade, são professores que já têm uma prática, vêm aqui ouvir teoria sobre a prática, alguns deles leram sobre algumas questões, fizeram cursos de formação continuada, mas a grande maioria vem ler aqui, vem ouvir aqui sobre a sua prática. É uma situação totalmente nova para esse professor, tem exigência de produção — até agora, a produção dele era dar conta da aula, preparar um plano, preparar sua aula —, agora é uma discussão mais teórica, estuda textos que fundamentam seu planejamento, que fundamentam sua didática, que fundamentam a sua visão educacional, que fundamentam as questões de ensino-aprendizagem. É diferente, é bastante novo, e para o professor que está dando aula para esse grupo e dá aula no curso tradicional também, porque os alunos, sobretudo do curso tradicional, em sua maioria, ainda não tem incursão na escola, ainda não se depararam diante da situação de uma classe, da aula. São dados novos tanto para o professor e para o aluno que se configuram no desenvolvimento inicial. Então qual é o dado que vai mudando mais? O aluno que vem, vem com um pano de fundo semelhante: é professor. Mas o professor, depois que já passou por uma turma, e outra turma, já tem um conhecimento maior de como trabalhar com esse aluno que vem com essas características. A primeira turma foi ponto de partida para o aluno que vem e para o professor. Basta dizer que a primeira turma começou para o professor e também para o aluno e tem todas as questões positivas e negativas disso: a insegurança, a

experimentação contínua (de ambas as partes), os embates da diferença de curso... A diferença para a turma atual é que vocês colocaram mais questões do curso como um todo. A turma atual não traz mais para a sala de aula questões do curso; traz questões que estão se desenvolvendo na disciplina. Todo esse constituir e sedimentar saberes mexia com tudo, com professor e com aluno, e isso se manifestava mais no grupo de alunos que fazia solicitação de esclarecimentos sobre o curso como um todo”.

Continuar ou não o PEFOPLEX

Foi pedido a cada professor que se posicionasse quanto à continuação ou não do PEFOPLEX e seus motivos. O Prof. Sérgio Leite defendeu a idéia de que o PEFOPLEX deveria ser revisto. Não que fosse contra, mas pensa que tem que ser avaliado. Gostaria de ter um estudo do curso, de tudo que ele teve, que se conversasse mais com os alunos do curso sobre isso. Acredita que, na verdade, a política de educação continuada é uma política que a faculdade vai continuar investindo. Pode ser que um trabalho semelhante acabe sendo planejado para o pessoal de educação infantil. É possível que haja um outro projeto assim. Declara ser bom a faculdade ter pelo menos um curso para professores em exercício assim aberto. A idéia é avaliar, repensar; não é suspender.

A Profa. Anna Regina diz ser um curso que tem que ser reavaliado, mas que já aponta dados de que deveria continuar. Está mostrando um projeto de formação competente. Relata ser muito interessante ver os alunos que estão agora terminando o curso, perceber essa formação que foi se consolidando e ver o aluno com um perfil que tem conhecimento da sua profissionalidade. Há poucas conversas com esses alunos, mas percebe-se que houve uma melhoria na formação, que houve consolidação e ampliação do aspecto profissional. Apesar de ter sido um curso com aluno que trabalha durante o dia e vem estudar à noite, alguns alunos assinalam que vão sentir saudades ou que

queriam continuar estudando. Agora são alunos que têm nível superior e são candidatos naturais para a seleção de pós-graduação.

O Prof Guilherme foi a favor da suspensão, pois gostaria muito que fosse avaliado o curso com bastante cuidado, até para propor essa reorganização, mas vê ainda uma grande demanda de professores querendo trabalhar, fazer um curso de formação. Ao mesmo tempo, constata nas falas de algumas alunas da turma o desejo de voltar para rever com mais vagar determinados assuntos. Imagina, então, que essas quarenta e cinco vagas poderiam ser abertas, ano a ano, para cursos de especialização para professores da rede básica ou para cursos de formação para grupos determinados de professores ou, mesmo se for abrir um novo curso de graduação, que se pense essa característica da realidade do professor que é trabalhar de manhã e à tarde, e repensar a importância de algumas disciplinas, a partir das avaliações dos alunos, reavaliar se a quantidade de coisas dessas disciplinas precisa ser dada realmente. Pensar um curso de quatro anos (ou mais, ou menos) que tenha mais espaços de abertura, que trabalhe com a perspectiva de oferecer uma formação estando aberto a essa disponibilidade de tempo que esses alunos têm. Para ele, seria importante os alunos voltarem à faculdade para atualização, para troca de saberes entre professores universitários e professores da rede pública ou da rede básica pública. Nessa perspectiva, é a favor, seja de continuar um “outro” PEFOPLEX que leve em conta toda a trajetória dos alunos; seja de abrir um outro curso com essa perspectiva de um atendimento um pouco mais atento às necessidades dos alunos e também, ao mesmo tempo, fortalecendo esse contato. A idéia, para algumas áreas (como a Educação Especial), era de que acontecesse um aperfeiçoamento, uma retomada de diálogo com a universidade. É necessário que os alunos mostrem essa demanda à instituição formadora. Os alunos que estão entrando em contato com essas realidades têm quase que o direito de voltar à faculdade e pleitear a

continuidade da reflexão nesse campo específico. Tanto na área da supervisão, como na área de fundamentos metodológicos, é um retorno que a faculdade precisaria ter da comunidade estudantil, até para fortalecer a própria política universitária. Isso acontece com mais frequência na licenciatura, em que os alunos fazem seu bacharelado numa área específica, saem do curso e, depois, passando a ser professores, voltam à faculdade para fazer a complementação, praticamente forçando a sua entrada no curso, a partir de um direito que têm.

O que dizem os alunos

Análise de dados referente às respostas dos alunos

A solicitação do informe sobre o ano de turma foi a única identificação solicitada. Temos que, dos respondentes, 48% pertencem à turma de 2001 e 52% à turma de 2002. De um total de vinte e três respondentes, onze são da turma de 2001 e doze da turma de 2002. Cabe lembrar mais uma vez que, na pesquisa qualitativa, mais que a quantidade, a qualidade das informações é o que importa. Assim, o que nos interessa são os pontos de vista, as convicções apresentadas nas respostas de cada um.

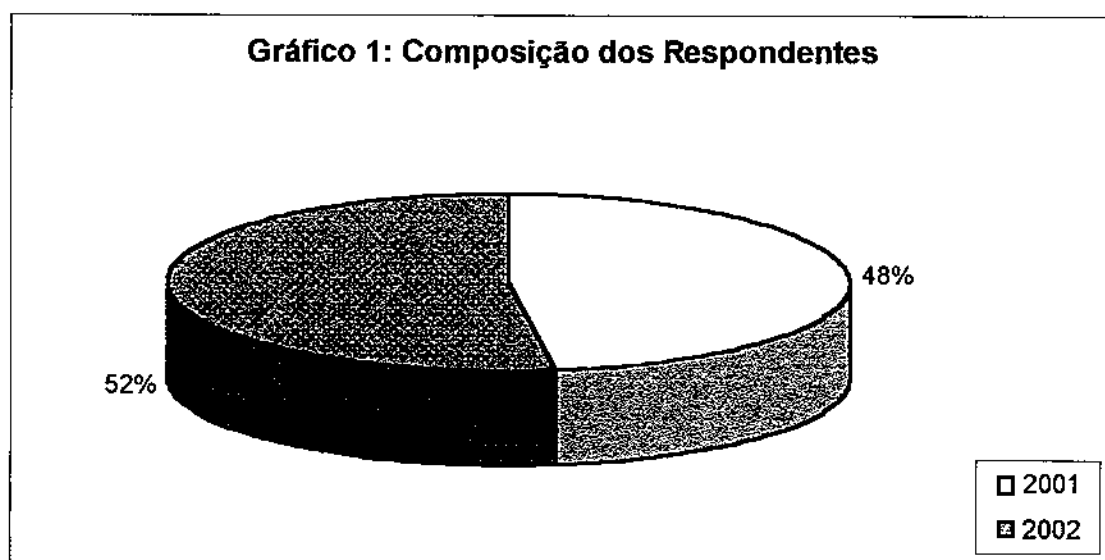


Figura 1 – Gráfico 1: Composição dos Respondentes

Questão 1: Quais foram, para você, as maiores contribuições deste curso?

O Gráfico 2(a) demonstra a variedade de respostas obtidas. As maiores contribuições se referem à prática (reflexão e troca de experiências) e à ampliação do conhecimento intelectual (cultura adquirida e sair do senso comum), cada uma com 32% das respostas. No que se refere aos teóricos (leitura de diferentes autores, conhecimento de teóricos que fundamentam a prática e indicativo sobre autores para se trabalhar), são 18% de frequência. Em menor escala, 8% foi da pesquisa e o conhecimento da linguagem mais apropriada para a produção de trabalhos. 4% se referiram aos conhecimentos administrativos e jurídicos, 4% se referiram às amizades e à oportunidade de estar na Universidade e 2% trouxeram a valorização do próprio trabalho.

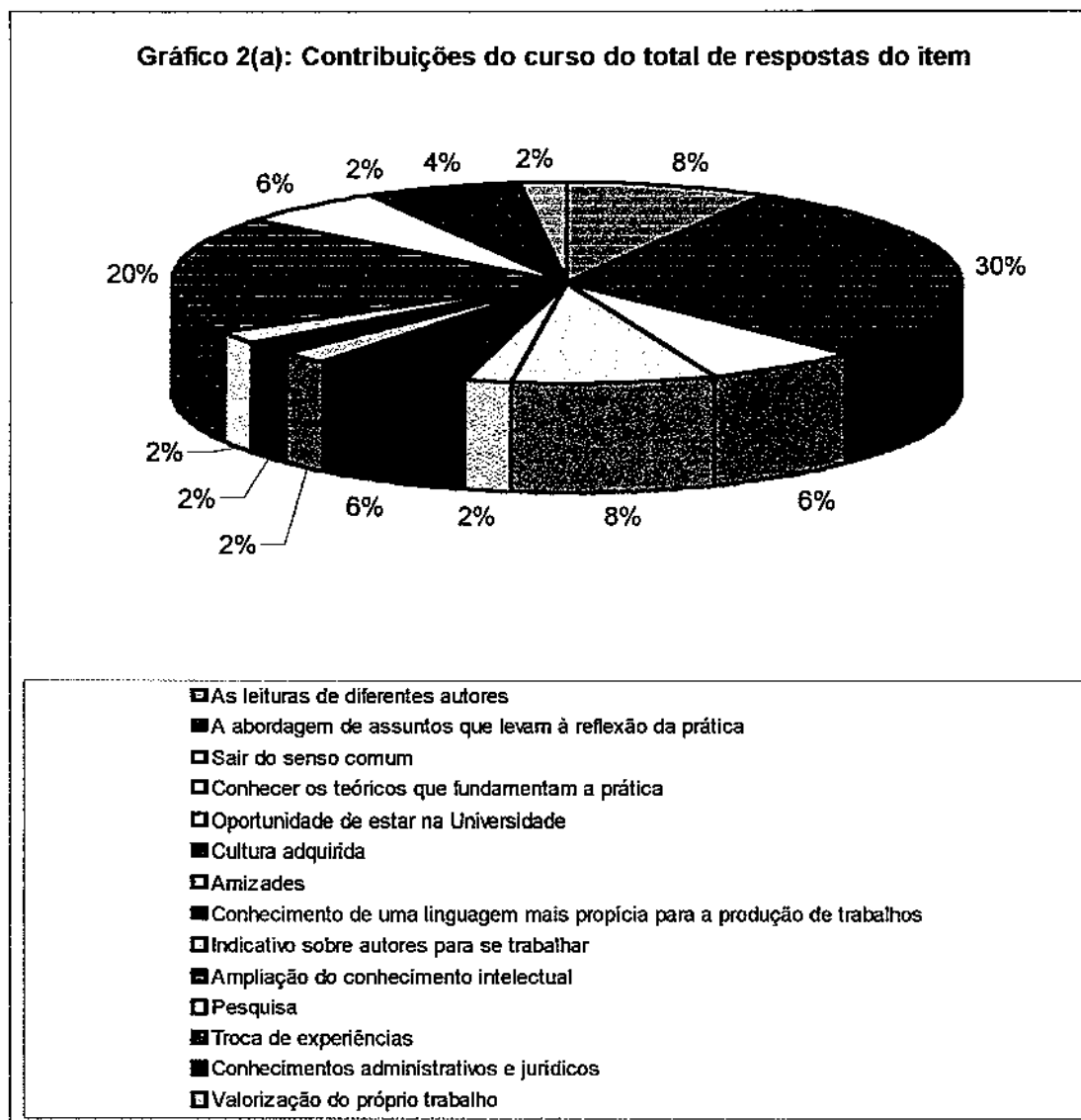


Figura 2 - Gráfico 2(a): Contribuições do curso do total de respostas do item

Olhando para o Gráfico 2(b), veremos como cada resposta aparece em relação ao número de respondentes. Nele se observa mais claramente que a reflexão da prática foi apontada por 61% dos respondentes. Somada à troca de experiências, que também se refere à prática e esteve presente em 4% dos questionários, perfaz um total de 65%. A ampliação do conhecimento intelectual vem em seguida, com 39% de frequência, somando-se à cultura adquirida, com 13%, e ao sair do senso comum, também com 13%, totalizam também 65%. No que se refere aos teóricos, a leitura de diferentes

autores foi citada por 17% dos respondentes, o conhecimento de teóricos que fundamentam a prática foi também citado por 17% e o indicativo sobre autores para se trabalhar apareceu em 4% dos questionários, o que soma um total de 38%. 13% das respostas fizeram referência à pesquisa e 4% ao conhecimento da linguagem mais apropriada para a produção de trabalhos. 9% se referiram aos conhecimentos administrativos e jurídicos, 8% se referiram às amizades (4%) e à oportunidade de estar na Universidade (4%), e 4% trouxeram a valorização do próprio trabalho.

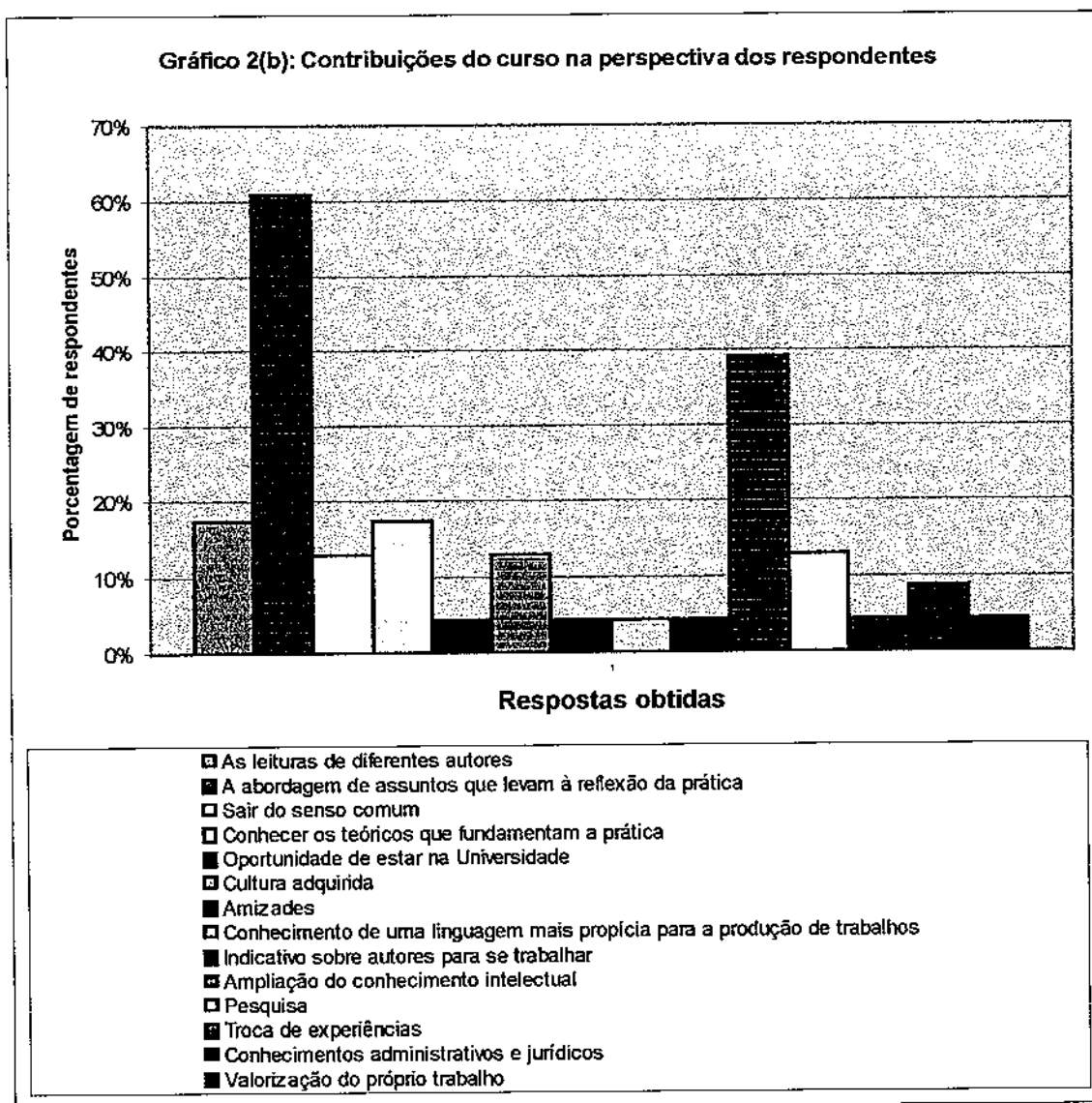


Figura 3 - Gráfico 2(b): Contribuições do curso na perspectiva dos respondentes

Questão 2: Em relação à sua prática docente, quais foram as disciplinas ou os conteúdos mais relevantes?

Dentre as disciplinas mais relevantes, pode-se observar no Gráfico 3(a) que se destacaram as de fundamentação teórica de suporte à Pedagogia (Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da Educação), presentes em 29% das respostas, seguidas pelas disciplinas de Fundamentos das diversas disciplinas escolares das primeiras séries do

ensino fundamental (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física), que se destacaram em 22% das respostas. As disciplinas referentes a Políticas Educacionais (Política, Gestão, Administração e supervisão, Currículo) foram destacadas por 16% dos respondentes, seguidas pelas disciplinas ligadas à prática (Práticas de ensino, Didática e Estágio), com 13% de frequência. Com 10%, ficaram as disciplinas que trouxeram novas formas ao trabalho do educador (Comunicação e tecnologias, Educação não-escolar e Educação estética e cultura). Percebe-se, depois destas, as disciplinas que favoreceram a produção do aluno universitário (Leitura e produção de texto e TCC), com 7%. Ao final, e não menos importante, 3% dizem que todas as disciplinas foram relevantes.

Se olharmos para estas disciplinas, categorizando-as como foram propostas no projeto do curso, veremos que as disciplinas referentes a culturas escolares e prática docente — Administração e Supervisão Escolar (1%), Currículo (1%), Didática (4%), Educação Infantil (1%), Gestão (5%), Política (9%), Práticas de ensino (5%) — somam 26% no total de respostas. As disciplinas que se referem a culturas e linguagens — Alfabetização (10%), Comunicação e Tecnologias (5%), Educação Estética e Cultura (1%), Leitura e Produção de Texto (6%), Educação, Corpo e Arte (4%) — totalizam 26%. As disciplinas relativas à epistemologia e à práxis — Filosofia (8%), Fundamentos das Disciplinas (8%), História da Educação (5%), Psicologia (11%), Sociologia (5%) — compõem 36%. Somam 9% as disciplinas ligadas à pesquisa e ação — Educação não-escolar (4%), Estágio (4%) e TCC (1%). 3% do total de respostas considera todas as disciplinas relevantes.

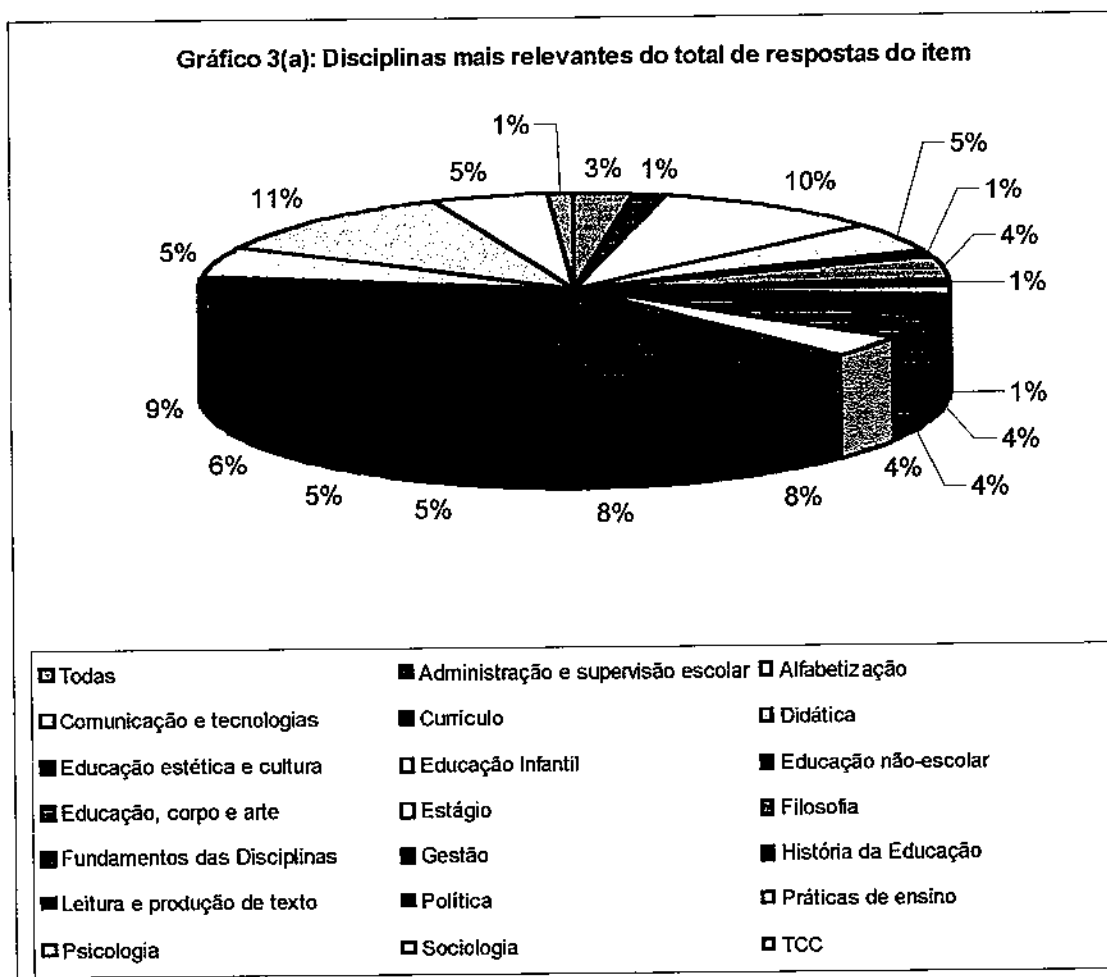


Figura 4 - Gráfico 3(a): Disciplinas mais relevantes do total de respostas do item

Analisando o Gráfico 3(b), vemos que aqui também se destacaram, dentre as disciplinas mais relevantes, as de fundamentação teórica de suporte à Pedagogia — Psicologia (39%), Filosofia (26%), Sociologia (17%) e História da Educação (17%) —, seguidas pelas disciplinas de Fundamentos das diversas disciplinas escolares das primeiras séries do ensino fundamental: Alfabetização (35%); Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências (26%); Artes e Educação Física (13%). As disciplinas referentes a Políticas Educacionais foram assim destacadas: Política, 30%; Gestão, 17%; Administração e supervisão, 4%; Currículo, 4%. As disciplinas ligadas à prática tiveram a seguinte frequência: Práticas de ensino, 17%; Didática, 13% e Estágio, também 13%. As disciplinas que trouxeram novas formas ao trabalho do educador

apresentaram as seguintes frequências: Comunicação e tecnologias, 17%; Educação não-escolar, 13% e Educação estética e cultura, 4%. Depois destas, foram citadas as disciplinas que favoreceram a produção do aluno universitário: Leitura e produção de textos, com 22% de frequência, e TCC, com 4%. 9% dos respondentes diz que todas as disciplinas foram relevantes.

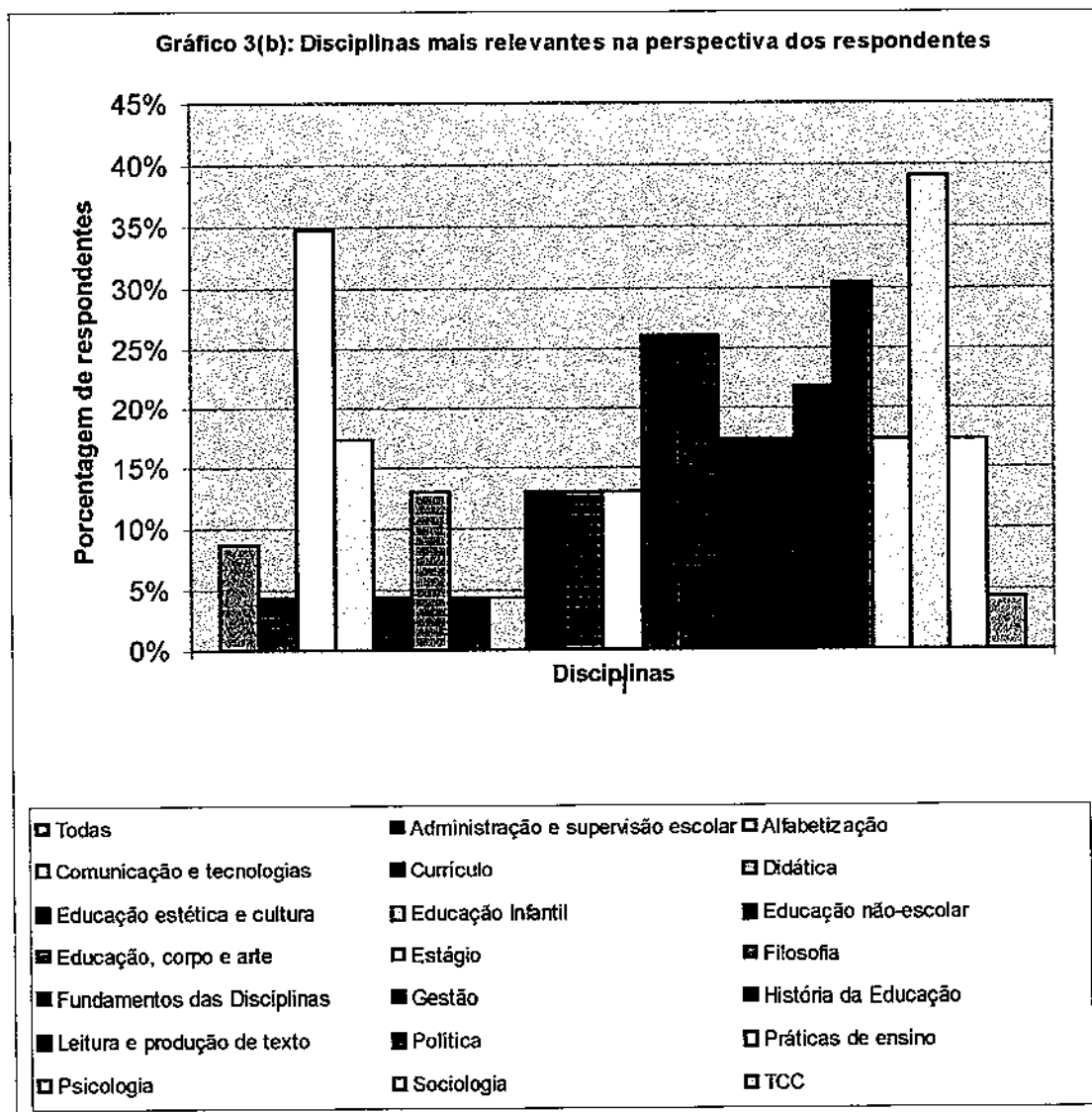


Figura 5 - Gráfico 3(b): Disciplinas mais relevantes na perspectiva dos respondentes

Questão 3: Assinale, nos objetivos abaixo, quais, na sua perspectiva, foram cumpridos pelo curso.

Esta foi a única das questões propostas com respostas fechadas. Elencava os objetivos propostos pelo projeto do curso e pedia a avaliação dos alunos, conforme a insígnia acima.

O Gráfico 4 demonstra que 96% dos respondentes declarou que o curso propiciou melhor reflexão sobre o fazer pedagógico, assim como condições para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática. A promoção do desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática foi cumprida na opinião de 87%. 83% concordou que o desenvolvimento do pensamento investigativo que possibilitasse a formulação de questões e a proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico também foi cumprido, assim como a articulação entre ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica. Para 74% dos respondentes, o curso propiciou condições para um pensar autônomo multirreferenciado. 61% diz que o curso propiciou a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais e que fundamentou a reflexão pedagógica nesses conhecimentos. Fornecer maior conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares e compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares foram objetivos cumpridos na opinião de 57%. Para 52%, o curso trabalhou as questões de avaliação como um processo de auto-formação, desenvolveu uma perspectiva multidisciplinar da ação pedagógica e aprofundou os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais. Mostrou-se realmente insuficiente o objetivo quanto a saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social, que só foi considerado cumprido por 9% dos respondentes.

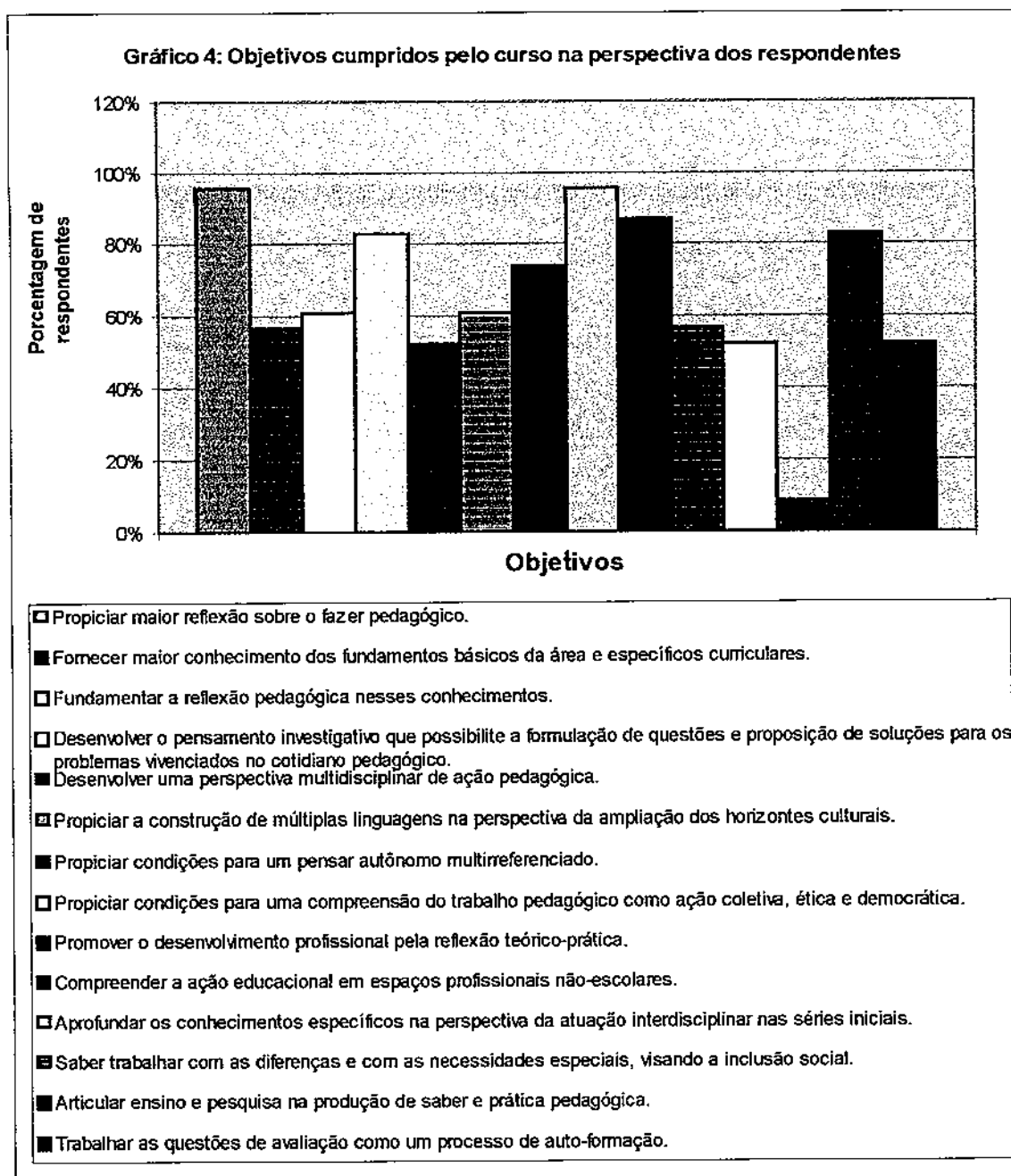


Figura 6 - Gráfico 4: Objetivos cumpridos pelo curso na perspectiva dos respondentes

Questão 4: Para você, além da atuação docente, quais outras possibilidades o curso representa?

As respostas obtidas foram agrupadas em oito categorias. O Gráfico 5(a) demonstra a porcentagem de cada resposta em relação ao total de respostas. Em

destaque, compõe 52% das respostas a possibilidade de outros cargos. Nesta mesma linha de resposta, aparecem 4% que citam o enriquecimento do currículo. Em 12% do total destaca-se a possibilidade de outra visão da educação e em outros 12%, a ampliação de relações com outras pessoas. Somam 8% as possibilidades de contato com expressões culturais e com expressões corporais. 4% do total de respostas destaca o contato e aprendizado com relação à pesquisa. 8% não apresenta nenhuma outra possibilidade.

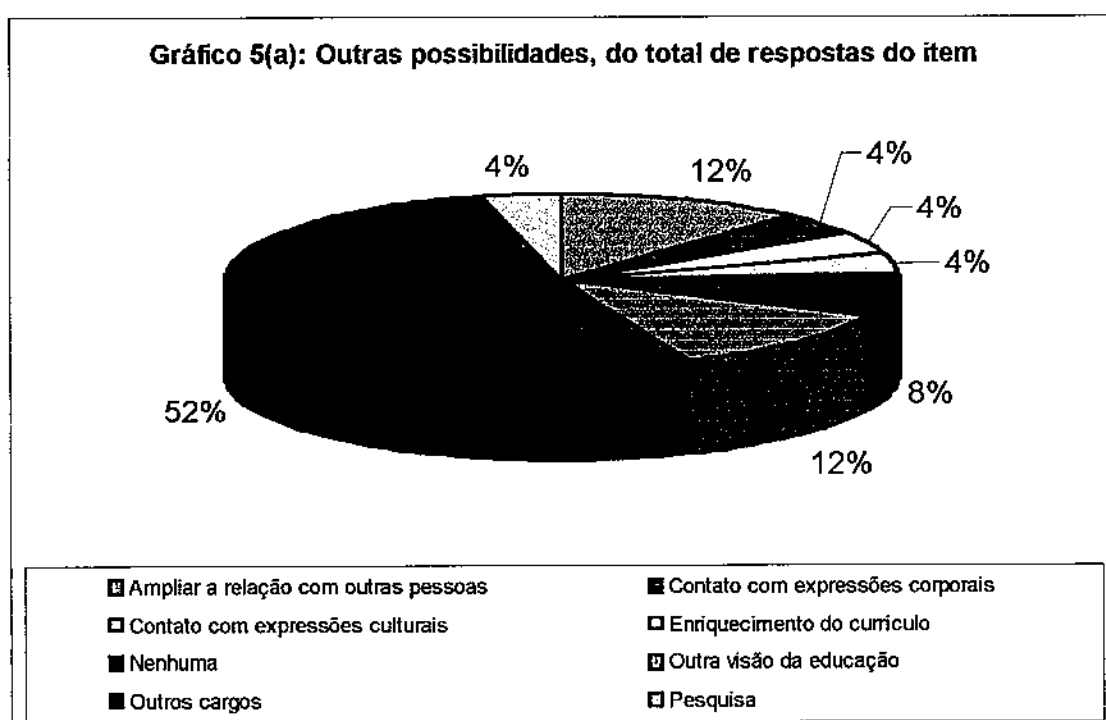


Figura 7 – Gráfico 5(a): Outras possibilidades do total de respostas do item

O Gráfico 5(b) demonstra que, em relação ao total de respondentes, o resultado apresentado é muito semelhante. 57% cita a possibilidade de outros cargos e 4%, o enriquecimento do currículo. Para 13% dos respondentes, o curso representa a possibilidade de outra visão da educação. Outros 13% falam da possibilidade de ampliar a relação com outras pessoas. A possibilidade de contato com expressões culturais foi

citada por 4% dos respondentes e a possibilidade de contato com expressões corporais também por 4% . Referindo-se à pesquisa aparecem 4% dos respondentes e 9% não respondeu a esta questão.

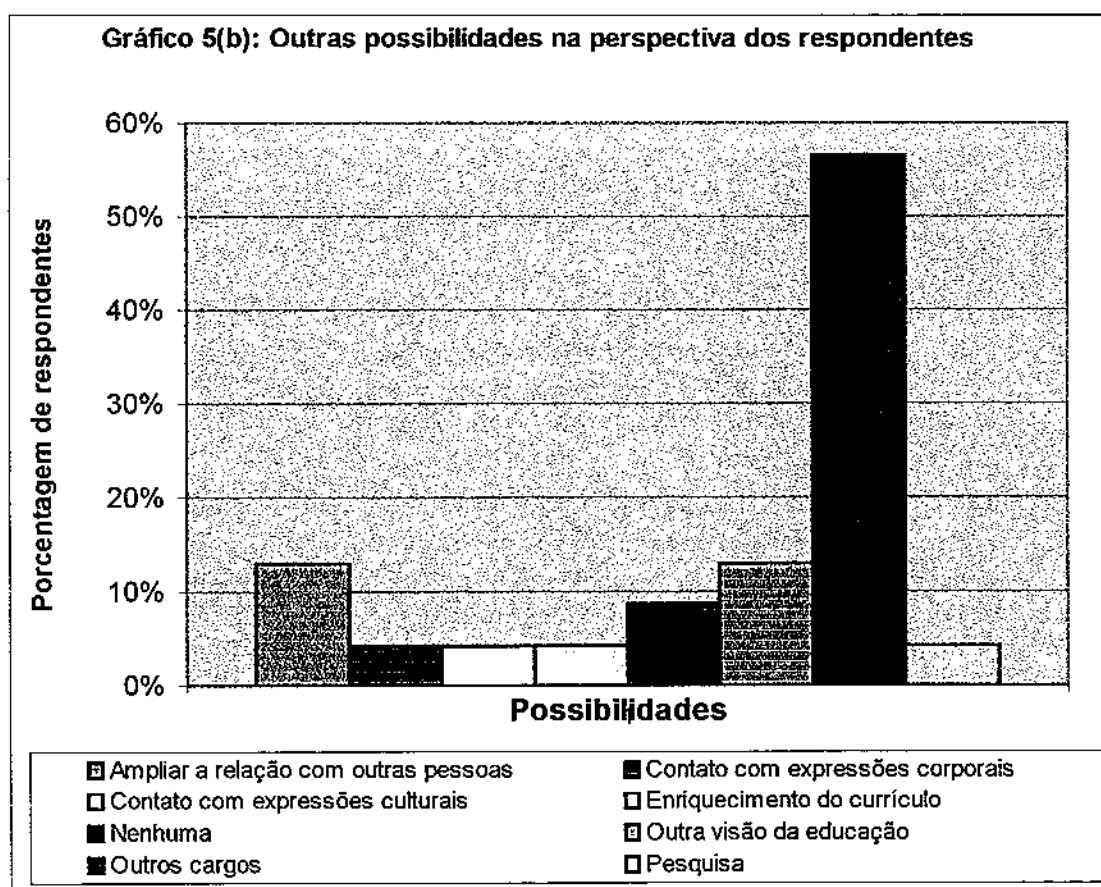


Figura 8 - Gráfico 5(b): Outras possibilidades na perspectiva dos respondentes

Questão 5: Descreva dois acontecimentos do curso que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

As respostas obtidas foram agrupadas em dezesseis categorias, pois tiveram vários enfoques. Como pode ser observado no Gráfico 6(a), destaca-se, com 21% de frequência, o refletir sobre a prática e, em seguida, com 12%, as situações que trouxeram conhecimentos administrativos e legais. A afetividade com professores, o

maior embasamento teórico e a elaboração do TCC apresentaram 9% de frequência cada um. Discutir sobre Educação Infantil representou 7% do total de respostas, assim como as práticas do ensino de matemática, também com 7%. Com 4% cada, foram citados o aprender a contestar, a troca de saberes com os professores, a leitura de imagens e as situações de educação não-formal. Compondo 2% cada um, os itens restantes foram o entender a aquisição da linguagem, as leituras e discussões nas aulas, o uso da literatura, as atividades de Educação, Corpo e Arte e, finalmente, a valorização do próprio trabalho.

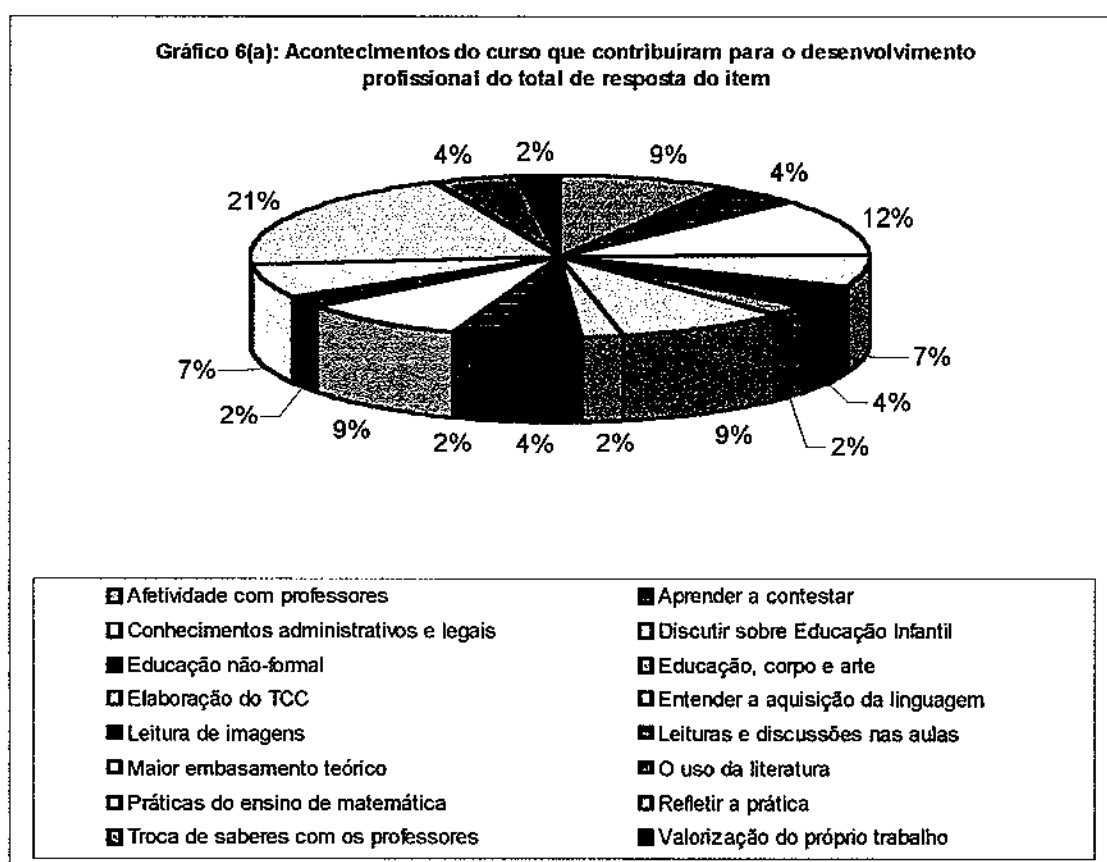


Figura 9 - Gráfico 6(a): Acontecimentos do curso que contribuíram para o desenvolvimento profissional do total de respostas do item

O Gráfico 6(b) demonstra como foi a frequência das respostas em relação ao número de respondentes. Também nele fica claro o destaque para o refletir a prática, relatado por 39% dos respondentes, seguido por situações que trouxeram conhecimentos

administrativos e legais, com 22% de frequência. 17% relatou situações referentes à afetividade com professores, ao maior embasamento teórico e à elaboração do TCC. 13% destacou acontecimentos que envolveram a discussão sobre a Educação Infantil e também as práticas do ensino de matemática. Para 9%, os acontecimentos do curso que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional foram relacionados ao aprender a contestar, à troca de saberes com os professores, à leitura de imagens e à Educação não-formal. 4% citaram situações relativas a atividades de Educação, Corpo e Arte, às leituras e discussões nas aulas, ao entender a aquisição da linguagem, ao uso da literatura e à valorização do próprio trabalho.

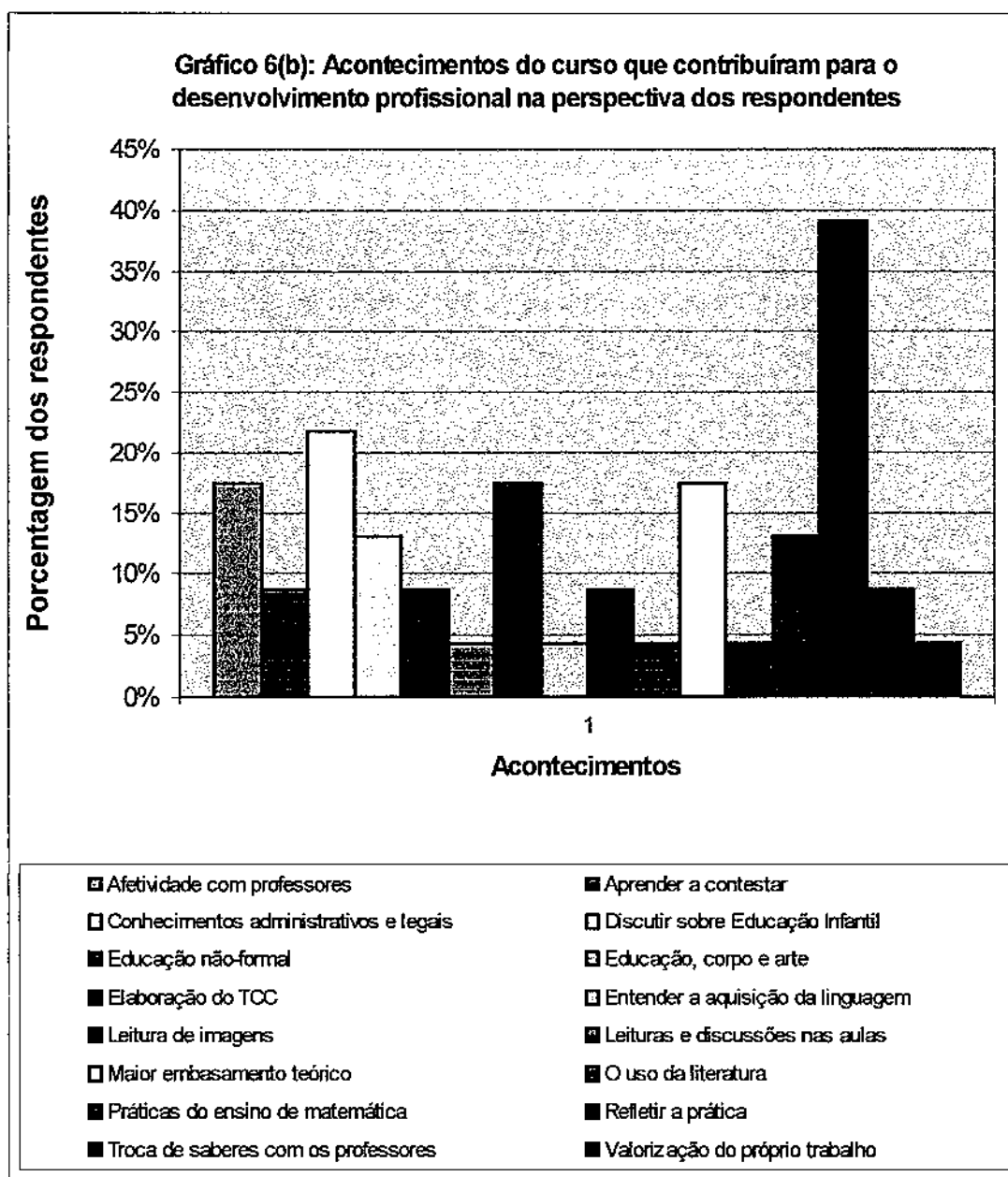


Figura 10 - Gráfico 6(b): Acontecimentos do curso que contribuíram para o desenvolvimento profissional na perspectiva dos respondentes

Questão 6: Você tem críticas ou sugestões a fazer?

O gráfico 7(a) demonstra que destacam-se as sugestões para melhorar o currículo (40%), melhorar o conteúdo dado (24%) e oferecer mais atividades extras, como palestras por exemplo (4%), o que perfaz um total de 68% do total de respostas nesta linha. Somando 8%, são questões referentes ao espaço físico e à integração entre

as turmas. Outros 8% sugerem a valorização da prática dos alunos e 4% sugerem não acabar com o curso. 12% das respostas não apresentou críticas ou sugestões.

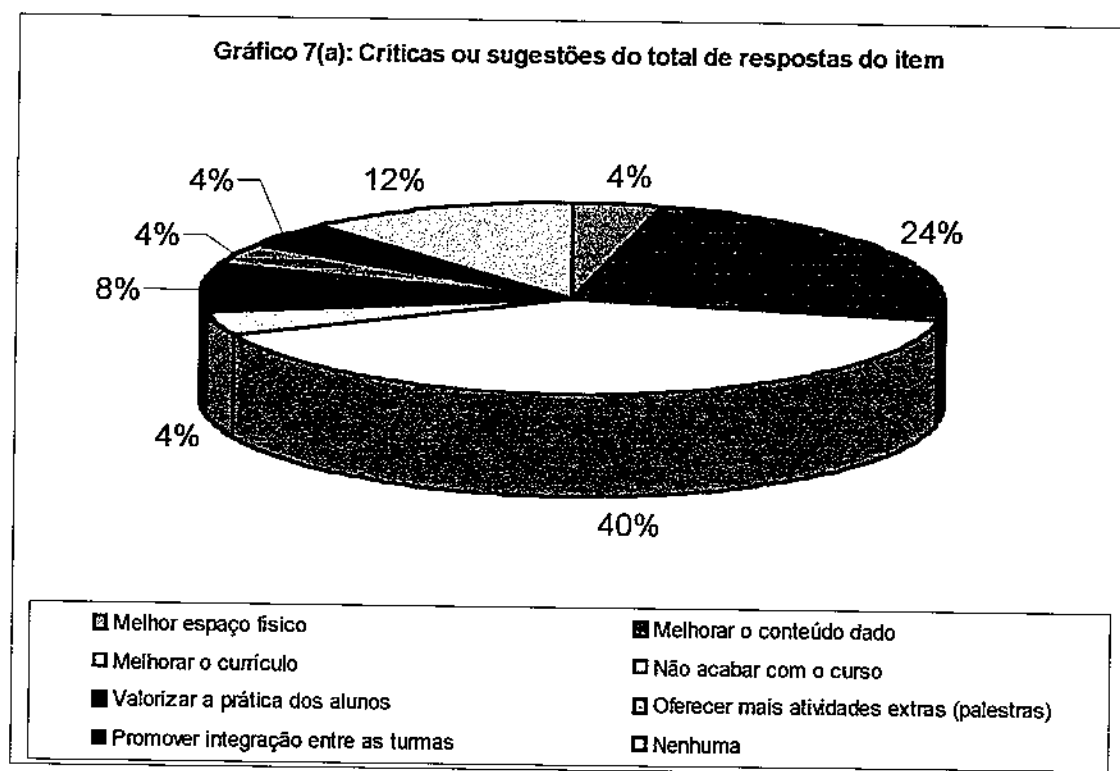


Figura 11 - Gráfico 7(a): Críticas ou sugestões do total de respostas do item

Em relação ao número de respondentes, o gráfico 7(b) mostra que 43% deles sugere a melhoria do currículo, 26% sugere a melhoria do conteúdo dado e 4% sugere o oferecimento de mais atividades extras, como palestras. A sugestão para melhorar o espaço físico compõe 4% e a promoção de integração entre as turmas, também 4%. A valorização da prática dos alunos conta com 9% dos respondentes e 4% sugere que o curso não acabe, que sejam promovidas novas entradas. 13% dos respondentes não apresentou nenhuma crítica ou sugestão.

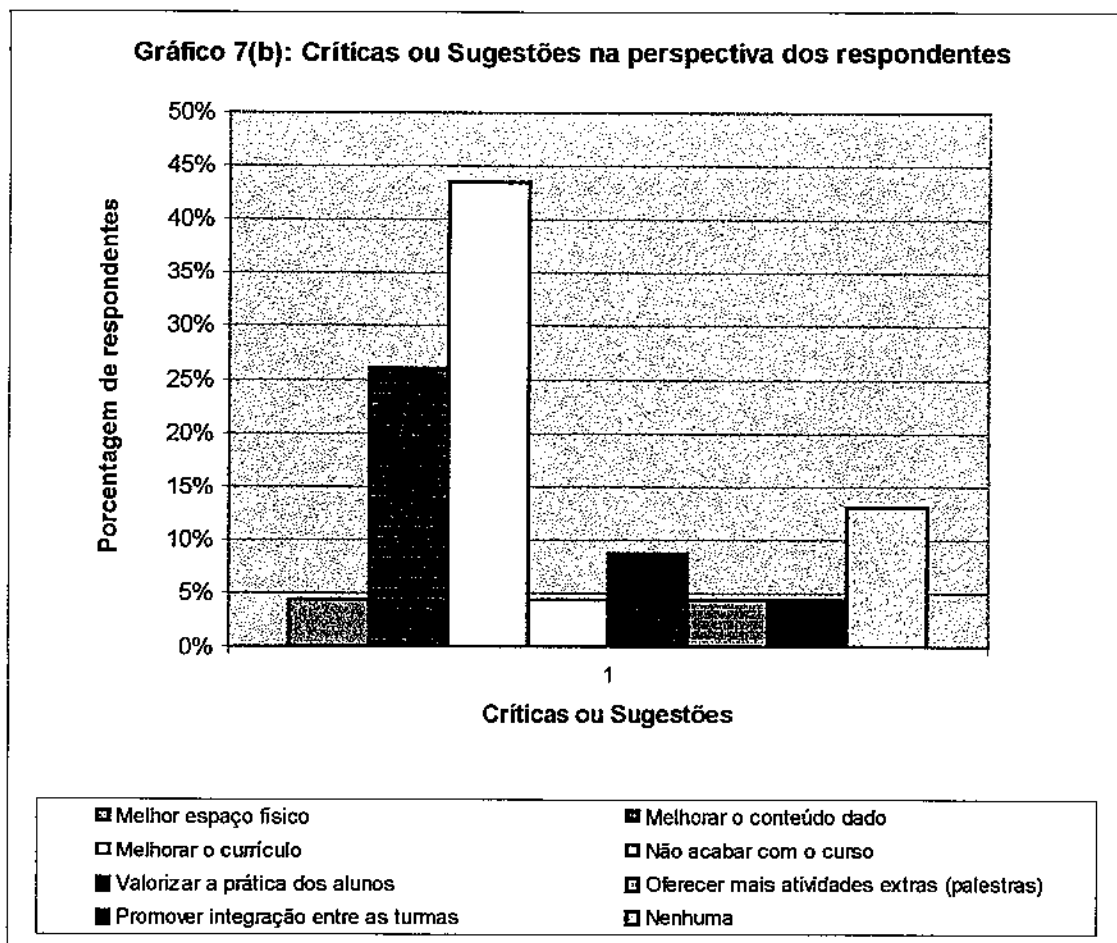


Figura 12 - Gráfico 7(b): Críticas ou sugestões na perspectiva dos respondentes

Conclusão

A história da formação de professores no Brasil começa a tomar corpo no século XIX. Até então, o que tínhamos eram os jesuítas e, mais tarde, as aulas régias. De lá para cá, a profissão de professor vem fazendo seu caminho, buscando sua identidade: professor ou educador, especialista ou executor, quem somos e quais são nossos fundamentos?

A história da Educação é bem mais antiga, porém, e vem desde o ensinar/educar em casa, pelos pais, pelos mestres de ofício (sapateiros, trabalhadores da imprensa, artesãos). Sai muito lentamente de dentro das bibliotecas da Igreja, com a intenção de dar um mínimo de civilidade aos que vivem nas comunidades, sendo até hoje objetivo da luta de uma grande maioria da população. Mesmo com a ampliação quantitativa, ainda é marcada a diferença da educação para todos, que prega a igualdade, mas deixa continuar a segregação dentro do sistema.

Na trajetória das muitas lutas e das árduas conquistas desta história, temos a criação, em nossa região, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, que também tem sua luta pela sobrevivência da Universidade pública e seu papel social, e que nos oferece, especialmente aos professores em exercício na rede pública, um programa especial de formação em Pedagogia.

Este trabalho teve como objetivo registrar a história deste programa. Buscar desde o primeiro sonho, ou o primeiro lampejo de possibilitar o atendimento a uma necessidade social, as discussões do processo de elaboração, os argumentos que o sustentaram, a construção da grade curricular, até a formação de sua primeira turma. A avaliação feita pelas amostras de professores e de alunos, modestamente, não tem a

pretensão de ser considerada de peso numa fase de avaliação mais densa do curso, mas quer colaborar, de alguma forma, ao trazer estas primeiras impressões. Nelas se vê a postura dos professores, sempre preocupados, ocupados com o exercício da reflexão sobre este programa, não deixando que ele se torne como um curso que sempre tivesse existido, mas demonstrando-nos o empenho para que seja uma experiência de sucesso a cada ano, cumprindo com o compromisso pelo qual foi criado. Nelas se vê, também, a contribuição crítica dos alunos, procurando explicitar os pontos fortes e os pontos frágeis percebidos até aqui, como o tema ligado à Educação Especial, por exemplo.

Mesmo desenvolvendo um trabalho científico, não foi fácil manter a distância e evitar a emoção, o sentimento. Analisar os questionários dos colegas e fazer uma retrospectiva deste tempo trouxe também angústias, como perceber que aspectos tão importantes para mim sequer foram lembrados pelos demais. Cada professor, em cada disciplina, deixou marcas indeléveis. Parece pouco, mas para cada nome há uma recordação especial:

- Com Roseli Cação, nos perguntamos “De Comenius a Saviani, Escola para quê e como organizá-la?”.
- Na História da Educação, Maria Cristina Menezes sempre mostrou que tudo é “interessantíssimo”;
- René Trentin trouxe a Filosofia como quem volta à caverna e quer desmitificá-la.
- À luz de Helena de Freitas, tivemos oportunidade de discutir nosso dia-a-dia à luz de Luiz Carlos de Freitas, Libâneo, Arroyo, Pistrack...
- Vicente Rodriguez, em meio à Sociologia de Durkheim, Marx, Weber, deixa uma pergunta no ar: Sim ou não?

- Depois de Carlos Miranda e o real construído, nunca mais fomos as mesmas.
- Elisabete Pereira, iluminada, trouxe a clareza dos clássicos e a importância de conhecê-los.
- Com a Norma, quantos novos suportes de texto!
- Wenceslão discutiu “Como ficou feio o meu desenho do meio ambiente!” e “Que meio ambiente?”
- Ernesta nos “alfabetizou” nas questões do tempo da criança.
- Com Jorge Megid, discutimos: afunda ou não afunda?
- Antonio Carlos também deixa uma pergunta que não quer calar: “Que concepção de Ciência você está passando para o seu aluno?”
- Maria Inês Rosa, sem dúvida, tem também uma questão fundamental: o uso de si por si.
- Guilherme, por várias vezes, tentou nos convencer sobre o Diário de Campo e o Memorial.
- Anna Regina, desde a primeira aula, deixa marcas sobre o aprender e a natureza humana.
- Sérgio Leite nos trouxe o sentido de letramento, o que não nos permite jamais repetir que “a pata nada”.
- Ana Lúcia Goulart, com certeza, deixou o CONCEITO DE INFÂNCIA.
- Wilson, “que diabo de autonomia é essa?”
- Evelynna nos apresentou a roda dos expostos e o mito do amor materno.
- Com Olga, muitas vezes nos perguntamos: formal ou não-formal?

- Ângela Soligo, sempre pronta a esclarecer as dúvidas sobre o nosso curso.
- Zacarias, fundamental: “O problema, gente, é não ter conhecimento de lei! ”
- Anita Liberalesso e o auto-conceito, fundamental para a aprendizagem.
- Roberto Goto chegou com uma série de EUs, e passou pela História da Educação com toda a poesia da literatura.
- Eliana Ayoub, Anna Angélica, Carmem e Márcia Strazzacapa trabalharam conosco a expressão corporal e artística.
- Ana Luíza Smolka: Piaget, Wallon e, fundamental, Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal.
- Bryan, José Roberto e Luís Aguilar nos propuseram o planejamento para uma Secretaria Municipal de Educação.
- Aparecida Néri nunca se esqueceu de deixar “uma provocação”.

Por isso, não posso terminar este trabalho sem o sincero agradecimento a todos os professores que se empenharam na elaboração do PEFOPEX desde a sua origem, aos que se uniram ao programa mais tarde, a todos que se deram (e nos deram) as mãos, confiando e acreditando num trabalho de extremo valor e de sucesso.

Afinal, chegamos à UNICAMP, ao PEFOPEX, procurando condições de nos fazermos, de sermos melhores profissionais na realização de nosso ofício diário e buscando ferramentas e fundamentos que pudessem nos auxiliar na luta para que nossos ideais possam se tornar mais próximos de nossa realidade, de nossos lugares de agir. Encontrar, neste processo, uma dimensão crítica que fortalece nossa autonomia profissional, fazendo com que não sejamos mais o professor que se sente observado e julgado, mas que nos tornemos aquele que observa e que julga. (TARDIF)

Por isso, ao último ano já deste programa que vimos começar, com o qual contribuímos, ao qual nos dedicamos com afinho e estamos vendo se completar agora, em nossa turma, não conseguimos ver sua suspensão com indiferença. Este encontro, de profissionais aprendizes e profissionais formadores, professores/alunos e professores/professores, foi de uma riqueza infinita e proporcionou reflexões nos mais diversos ‘campos’, além daqueles que enfrentamos no dia-a-dia. Conhecemos outras realidades através das experiências de pessoas que se tornaram muito próximas, com as quais convivemos diariamente durante estes anos. Fomos muito além da teoria que deveria ser apreendida, ou melhor, fomos além com ela. Fazer parte desta história é de muita importância para cada uma de nós. Ao concluir este processo que termina aqui, mas também é início de um outro, reconhecemos que somos outros professores, não mais aqueles que chegaram aqui há quatro anos; somos melhores e queremos continuar melhorando. Encontramos um caminho que nos abriu muitos outros caminhos. Somos, hoje, caminheiros melhores que ontem e continuamos com o olhar no horizonte, com os pés no chão, fazendo caminhos...

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº248, 23.12.96, p.27.833-27.841.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/conselho.pdf>. Acesso em: 05/11/2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: v.23, n.80, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry, et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea). p. 3-7, 218-219.

_____. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção polêmicas do nosso tempo). v.5.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.177-192.

TARDIF, Maureice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: v.21, n.73, dez.2000.

Anexos

Anexo 1 – Roteiro de entrevista com professores

Roteiro da entrevista com professores

- 1) Participou da elaboração do curso?**
- 2) Qual foi a idéia original para o PEFOPEX?**
- 3) Quais especificidades para o aluno já profissional o curso tinha como objetivo?**
(Como todos já são professores, qual a especificidade do PEFOPEX diferenciada do curso regular?)
- 4) Quais foram os argumentos contra? E os favoráveis?**
- 5) Como foi a decisão por um processo seletivo diferenciado?**
- 6) Pela sua experiência de Professor dos dois cursos de Pedagogia, quais as diferenças você percebe no PEFOPEX?**
- 7) Que avaliação faz deste curso que está formando sua primeira turma? (Pontos positivos e negativos).**
- 8) Qual é a sua posição quanto à continuação do PEFOPEX? Por quê?**

Anexo 2 – Questionário

Questionário

Prezado(a) colega,

Para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, é muito importante a sua contribuição sobre estes aspectos do curso PEFOPEX. Fazem parte da pesquisa as turmas de 2002 e 2003. Desde já, agradeço pela sua participação.

Warly

Turma: () 2002 () 2003

- 1) Quais foram, para você, as maiores contribuições deste curso?
- 2) Em relação à sua prática docente, quais foram as disciplinas ou conteúdos mais relevantes?
- 3) Assinale, nos objetivos abaixo, quais, na sua perspectiva, foram cumpridos pelo curso.
 - ☐ Propiciar melhor reflexão sobre o fazer pedagógico.
 - ☐ Fornecer maior conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.
 - ☐ Fundamentar a reflexão pedagógica nesses conhecimentos.
 - ☐ Desenvolver o pensamento investigativo que possibilite a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico.
 - ☐ Desenvolver uma perspectiva multidisciplinar da ação pedagógica.

- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado.
- Propiciar condições para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática.
- Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares.
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais.
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica.
- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação.

4) Para você, além da atuação docente, quais outras possibilidades o curso representa?

5) Descreva dois acontecimentos do curso que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

6) Você tem críticas ou sugestões a fazer?

Anexo 3 – Ementas das disciplinas

EMENTAS DAS DISCIPLINAS PEDAGOGIA PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO (PEFOPEX)

FP107 Introdução à Pedagogia – Organização do Trabalho Pedagógico

Ementa: O objetivo das ciências da educação. O problema da unidade, especificidade e autonomia das ciências da educação. A educação como ponto de partida e de chegada dos estudos e das reflexões dos cientistas. A contribuição das ciências para a explicação e compreensão da educação.

FP108 Pesquisa Pedagógica I

Ementa: Espaço de introdução do aluno às linguagens de acesso às diferentes fontes de produção da pesquisa educacional: biblioteca, meios informatizados, leitura e produção de textos e artigos com diferentes abordagens. Discussão do profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa educacional.

FP110 História da Educação I

Ementa: Objeto, método e teorias da história. História e história da educação. Fundamentos históricos da educação em geral.

FP111 Fundamentos da Educação Especial

Ementa: Estudo da Especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser e as implicações dessa especificidade na dimensão social e política. As implicações disso na Educação Especial e em particular do Deficiente Mental.

FP123 Psicologia Educacional

Ementa: Fundamentos psicológicos concernentes ao processo de constituição do conhecimento. Relações sociais e afetivas. Implicações educacionais.

FP126 Psicologia, Educação e Pesquisa

Ementa: Contribuições da psicologia para: a) a atuação pedagógica em situações escolares e não-escolares; b) o trabalho de investigação em educação.

FP127 Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano

Ementa: Estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita na criança: aspectos sócio-histórico e psico-pedagógico.

FP130 Filosofia da Educação I

Ementa: Caracterização da reflexão e da prática filosófica. Grandes temas e questões que mais diretamente incidem sobre o educacional: cultura, valores, experiências

institucionais; método e conteúdo em educação.

FP140 Sociologia Geral

Ementa: Estudos das Teorias Sociológicas Clássicas - Durkheim, Weber e Marx. Todos esses autores trouxeram para a sociologia temas fundamentais para o entendimento da formação e transformação da sociedade moderna por intermédio da interpretação e visão de mundo diversas.

FP141 Comunicação, Educação e Tecnologias

Ementa: Abordagem interdisciplinar propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Os alunos vivenciarão situações práticas que os levarão a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias na educação.

FP143 Educação Não Escolar

Ementa: Estudo dos princípios, das políticas e das práticas educativas formais para crianças, jovens e adultos (governamentais e não-governamentais) alternativas e/ou complementares à educação escolar, assim como sua análise crítica discutindo o caráter conservador, reformador ou transformador das diferentes experiências: 1) em instituições totais, 2) em creches, pré-escolas, supletivos, programas formais para meninos e meninas de rua, 3) assim como atividades educacionais formais desenvolvidas por outras instituições sociais: associações de classe, de gênero, de etnia; igrejas, sindicatos, etc.

FP144 Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I

Ementa: Introdução aos fundamentos técnicos e científicos da abordagem científica para a solução de problemas na área da educação: a linguagem e a abordagem da ciência, problemas científicos, teorias e hipóteses, instrumentos e técnicas de levantamento de dados, elaboração de relatórios de pesquisa. Noções básicas e introdutórias à estatística, Noções de estatística descritiva, testes, inferência e cálculo de probabilidades.

FP151 Leitura e Produção de Textos

Ementa: Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Discussão da leitura, literatura, literatura infantil, televisão, história em quadrinhos, desenho animado, pintura, fotografia e cinema enquanto diferentes gêneros e formas discursivas, instâncias singulares de produção de conhecimento. Estudo da Inter textualidade, Polifonia, Dislogia presentes à produção e leitura de textos.

FP152 Didática - Teoria Pedagógica

Ementa: As características da instituição escolar no contexto sócio-econômico cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, política educacional, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação. Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação em consonância com as características da clientela escolar.

FP153 Metodologia do Ensino Fundamental

Ementa: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa das escolas públicas de 1o. Grau, procurando analisá-las no conjunto das determinações mais amplas a que estão submetidas. Numa perspectiva integrada da área de Magistério, propor reflexões a partir

da prática das escolas, a serem encaminhadas para as metodologias específicas visando a continuidade do trabalho. Esta disciplina articula-se com projetos e estudos desenvolvidos em Pesquisa Pedagógica I e II.

FP154 Fundamentos da Alfabetização

Ementa: Relação Linguagem, Cultura, Sujeito e Ensino da Língua. A Escrita como Produção Social. Práticas Discursivas e Alfabetização. O Texto Literário na Alfabetização.

FP155 Fundamentos do Ensino de Matemática

Ementa: Estudo dos objetivos e do conteúdo programático da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como a análise da inter-relação entre seu conteúdo específico e as demais áreas curriculares. Planejamento e desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específicos na área de matemática.

FP156 Fundamentos do Ensino de História e Geografia

Ementa: O eixo virtual desta disciplina destinada à formação de professores da pré-escola e do ensino fundamental e médio é oferecer subsídios teórico-metodológicos referentes à produção do conhecimento nas áreas do ensino de História e Geografia. Os fundamentos do curso são os paradigmas da historiografia tanto da História Nova como Thompsonianos e Geográficos na visão de Milton Santos e da geografia das sensibilidades. Este curso visa propiciar aos discentes a articulação sujeito-objeto no ato da produção do conhecimento.

FP157 Fundamentos do Ensino de Ciências

Ementa: Controvérsias metodológicas e condições externas geradoras dos modelos clássicos da história do ensino de Ciências. Concepções de Ciência, Ambiente, Educação e Sociedade subjacentes aos principais modelos de ensino de Ciências. Papel do ensino de Ciências no nível fundamental e inter-Relações com os demais componentes curriculares.

FP158 Educação, Corpo e Arte

Ementa: Esta disciplina, de caráter teórico-prático, visa introduzir os(as) alunos(as) às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas Relações com o processo educacional.

FP159 Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ementa: Planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas de 1o. grau (1a. a 4a. séries). Essa disciplina articula-se com as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino Fundamental, dadas nos semestres anteriores. Constitui espaço para tratamento interdisciplinar dos fundamentos oferecidos simultaneamente a ela.

FP162 Escola e Currículo

Ementa: Determinações histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo; paradigmas técnico, prático e crítico e suas implicações para o processo de desenvolvimento curricular; pós-modernidade e suas implicações para o currículo escolar; perspectivas construtivista, pós-construtivista e sócio-interacionista do currículo escolar; pressupostos sócio-filosóficos de propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas; o currículo no cotidiano da escola pública.

FP163 Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

Ementa: Estudo analítico das políticas educacionais no Brasil com destaque para: a política educacional no contexto das políticas públicas; organização dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais; políticas educacionais e legislação de ensino; estrutura e funcionamento da educação básica e do ensino superior; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.

FP164 Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar

Ementa: Fundamentos teóricos da Administração. Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto Político da escola. A organização do trabalho escolar: linguagem, tempo, espaço. Indivíduo e Organização.

FP200 Estágio Supervisionado I

Ementa: Disciplina da parte prática do currículo, destinada ao desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil/educação fundamental (séries iniciais), direcionado ao trabalho pedagógico na docência, administração e Supervisão escolar de forma articulada.

FP206 Estágio Supervisionado II

Ementa: Continuidade do trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado I.

FP208 Pesquisa Pedagógica II

Ementa: Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Este espaço também deverá ser utilizado para a integração horizontal das disciplinas do semestre com professores e alunos reunindo-se para debate de temas geradores.

FP210 História da Educação II

Ementa: A disciplina história da educação no Brasil. História da educação no Brasil no período colonial e no império.

FP230 Filosofia da Educação II

Ementa: Grandes tendências da história do pensamento (entre outras, o essencialismo, o progressismo, o positivismo e o materialismo dialético) que mais diretamente dizem respeito às ciências humanas e ao processo educacional.

FP255 Fundamentos do Ensino da Matemática II

Ementa: Estudo dos objetivos e do conteúdo programático nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como a análise da inter-relação entre seu conteúdo específico e as demais áreas curriculares. Planejamento e desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específicos na área de matemática. Avaliação e construção de propostas alternativas de ensino com vistas ao atendimento aos alunos de escolas públicas

FP256 Fundamentos do Ensino de História e Geografia

Ementa: O eixo dessa disciplina, destinada à formação de professores da pré-escola e do ensino fundamental e médio é oferecer subsídios metodológicos referentes à reprodução do conhecimento nas áreas de História e Geografia. Os fundamentos do curso são paradigmas da historiografia tanto da História Nova como Thompsonianos e

Geográficos na visão de Milton Santos e da Geografia das sensibilidades. Este curso visa proporcionar aos discentes a articulação sujeito-objeto no ato da produção do conhecimento. Avaliação e construção de propostas alternativas.

FP257 Fundamentos do Ensino de Ciências

Ementa: Controvérsias metodológicas e condições externas geradoras dos modelos clássicos da história do ensino das Ciências. Concepção de Ciência, Ambiente, Educação, e Sociedade subjacentes aos principais modelos de ensino de Ciências no nível fundamental e inter-relações com os demais componentes curriculares. Avaliação e construção de propostas alternativas de ensino com vistas ao atendimento aos alunos de escolas públicas.

FP340 Sociologia da Educação I

Ementa: Interpreta as relações educação e sociedade e educação e Sociologia. Estudo das concepções teóricas sobre a educação no discurso sociológico dos autores clássicos das Ciências Sociais (Marx, Durkheim e Weber) e no discurso dos autores contemporâneos.

FP445 Sociologia da Educação II

Ementa: Estudo da Sociologia do Conhecimento com o objetivo de, em termos teóricos, levar à compreensão da sociologia do currículo. Em seguida far-se-á o estudo das principais correntes sociológicas atuais - Young, Apple, Giroux e Forquim - com destaque para a discussão do currículo relacionado com os contextos sócio-culturais e com as novas tecnologias do setor produtivo. Serão analisadas as contribuições dessas teorias para o conhecimento escolar e o desenvolvimento do currículo no Brasil.

FP463 Planejamento Educacional

Ementa: Análise dos fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

FP765 Fundamentos da Educação Infantil

Ementa: Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da educação infantil, ou seja, do atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Conceitos de infância, família e suas historicidades. Funções da educação infantil. Políticas de atendimento à infância. Creches e pré-escolas. Relações entre educação infantil e ensino fundamental. Articulações dos equipamentos de atendimento a crianças de 0 a 6 anos com outras instituições.

FP808 Trabalho de Conclusão de Curso I

Ementa: O aluno deverá iniciar trabalho de conclusão de curso, nos termos da deliberação da Congregação da FE, o qual será desenvolvido sob orientação de um docente da FE. Obs: [Para maiores detalhes, clique aqui!](#)

FP809 Trabalho de Conclusão de Curso II

Ementa: O aluno deverá apresentar trabalho de conclusão de curso sob orientação de um docente da FE, nos termos da deliberação da Congregação da FE. Obs: [Para maiores detalhes, clique aqui!](#)

FP887 Educação Não Formal

Ementa: A disciplina objetiva fornecer aos alunos uma visão teórico-prática sobre modos, formas e processos educacionais existentes na sociedade que contribuem para a formação crítica do profissional da área da educação, especialmente em campos que dizem respeito à formação para a cidadania do indivíduo e grupos sócio-culturais.

Anexo 4 – Ata da Comissão de Pedagogia

Comissão de Pedagogia 07 de Abril 2004

A continuidade do curso Programa Especial para Formação de Professores em Exercício – PEFOPEX também foi discutida nessa reunião, devido ao encaminhamento solicitado pelo professor Zacarias. A professora Ângela trouxe alguns dados do curso: na primeira entrada, em 2001, foram 900 candidatos inscritos para o programa. Nos anos seguintes (2002 a 2004) tivemos 171, 300 e 290 inscritos, respectivamente. Não há nenhum aluno evadido desse programa. O professor Zacarias afirmou que ele e os docentes de seu departamento acreditam que os alunos do PEFOPEX correspondem mais aos trabalhos do que os próprios alunos da Pedagogia.

Para o professor Sérgio Leite, há uma avaliação extremamente positiva do PEFOPEX. Para ele, que participou da elaboração do Programa, o crescimento da Faculdade de Educação – Unicamp, está ligado ao oferecimento de projetos especiais, mas afirma ser contra a continuidade do PEFOPEX, do modo como ele se configura hoje, pois é um projeto que foi elaborado com início, meio e fim. O grande problema é que o PEFOPEX demanda um esforço gigantesco para atendimento de turmas pequenas (45 alunos). Segundo um levantamento na Região Metropolitana de Campinas, existe ainda um total de 900 professores, apenas das redes municipais, que querem fazer o curso de graduação em Pedagogia. O professor sugere que o projeto não tenha mais entradas, e que seja preparado um novo projeto com capacidade de atendimento maior, principalmente para os professores da rede estadual, já que os das prefeituras são

atendidos pelo PROESF – Programa Especial de Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas.

O professor Zacarias afirma que o curso realmente atende a poucos, e que foi feito um acordo com os docentes da FE para que as vagas fossem aumentadas para 45 alunos. O fato de o vestibular ser diferenciado para esses professores em exercício também é um diferencial importante. A demanda de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que querem fazer o curso superior, é inesgotável.

A área que mais cresceu na FE nos últimos anos foi o atendimento a essa população de professores (960 alunos entre PEFOPEX e PROESF), afirmou o professor Sérgio. Para ele, o PEFOPEX precisa continuar, mas precisa ser repensado, pois do modo como está previsto não tem como atender a essa demanda. O PROESF passou por uma avaliação recentemente, na qual docentes, assistentes pedagógicos, alunos foram avaliados. O PEFOPEX também precisa passar por uma avaliação para que também se busquem formas de aumentar o atendimento. O professor Zacarias diz concordar com o ponto de vista do professor Sérgio até certo ponto, pois o PROESF não tem os docentes da FE envolvidos. No PEFOPEX há maior envolvimento dos professores. E afirma que, se não houver mais o atendimento aos alunos desse curso, os docentes podem ter seu campo de trabalho diminuído na FE.

A professora Norma atenta para o fato de que o PEFOPEX e o PROESF são dois cursos com princípios diferentes. Um tem uma política de atendimento maior e o outro pode ampliar esse atendimento, se for repensado. No PEFOPEX os 45 alunos têm um contato maior com a graduação, com a vida acadêmica, e ele foi pensado, a princípio, dessa maneira. Ela é a favor da continuidade do curso, desde que seja repensado.

O PEFOPEX tinha uma concepção inicial mais arrojada, segundo a professora Ângela, que participou da comissão de discussão no início do curso. O currículo do curso foi sofrendo mudanças e ficando mais semelhante ao currículo dos cursos de Pedagogia. Segundo ela e o professor Sérgio, os docentes da FE não terão problemas na diminuição da carga horária devido ao término do PEFOPEX, pois a política da Faculdade caminha para a ampliação no atendimento desses cursos especiais.

Um outro problema foi apontado pelo professor Sérgio no PEFOPEX: a questão dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). É certo exigir desses professores o TCC do mesmo modo que este é exigido aos alunos da Pedagogia? O professor Zacarias acha importante que os alunos desses programas especiais façam o TCC, mas que usem esse espaço para refletir sobre sua prática. Para a professora Ângela, este é um momento privilegiado para avaliação do PEFOPEX e sobre sua continuidade. A professora Neusa aponta, segundo um autor português, três momentos da prática dos professores: a auto-biografia, a reflexão e a discussão com o outro, e por fim uma análise antropológica. Foi sugerido pelo professor Sérgio que a experiência do Memorial e as atividades culturais no PROESF possam contribuir para o PEFOPEX. Poderia ser organizada uma mesa redonda com os orientadores de TCC dos alunos do PEFOPEX para discussão.

Uma dúvida surgiu entre os membros da Comissão: se, como programa especial, a coordenação de extensão deveria estar envolvida. Foi tirado um encaminhamento para que a Congregação da FE defina um grupo para a avaliação e continuidade do PEFOPEX, e que seja também definido pela Congregação se essa tarefa cabe à Coordenação de graduação ou de Extensão. A Congregação, como instância maior da FE, pode dar a segurança política para essa decisão.

Anexo 5 – Ata da Comissão de Pedagogia

Comissão de Pedagogia 12/05/2004

A Coordenação de Pedagogia necessita de uma posição dos departamentos da Faculdade de Educação sobre a continuidade do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – PEFOPEX. Apesar de ter gostado muito de trabalhar com o curso, a coordenadora apontou alguns dados sobre os problemas da continuidade do PEFOPEX: o curso foi criado para atender à professores em exercício de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Posteriormente passou a atender também aos professores de Educação Infantil, esperando que a demanda aumentasse. Curiosamente, o número de inscritos foi caindo, apesar da divulgação do vestibular ser alta. O motivo é o fato de na região de Campinas o atendimento a esses professores, que só possuem o magistério, estar sendo feito de forma ampla. O Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da região Metropolitana de Campinas – PROESF, está atendendo à demanda dos professores da rede municipal de ensino. O professor Zacarias apontou que há muitos cursos particulares atendendo a esses professores. Segundo a professora Anna Regina, dentro das Secretarias de Educação há a percepção da diferença de atendimento para o curso da Unicamp.

A professora Maria do Carmo levou alguns dados das avaliações dos estudantes do PEFOPEX: muitos deles, diferentemente do que pensavam os docentes, não vêem necessidade de duas disciplinas de “Fundamentos do ensino de...”. A primeira turma de formandos sairá em dezembro deste ano, portanto ainda não temos os dados dos

egressos. Informou também que a faculdade precisa de uma autorização da universidade para continuar com o processo seletivo para esse programa especial.

Foi lembrado pelo Prof. Sérgio que na última reunião da Comissão, em abril, foi discutido que a proposta do PEFOPLEX foi atendida. Para ele, a prioridade são programas especiais com ênfase para dirigentes de escolas. Maria do Carmo enfatizou que há uma dúvida de caráter administrativo que precisa ser resolvida, pois o projeto inicial o PEFOPLEX previa quatro entradas, com avaliação da continuidade do curso ao final. Para ela e para a professora Ângela, pode não haver demanda suficiente de candidatos para o quinto processo seletivo do programa. Foi solicitado pela Coordenação de Pedagogia que os docentes encaminhassem aos departamentos sobre a discussão das 45 vagas do PEFOPLEX, as quais poderiam ser transferidas para o curso de Pedagogia, e também sobre a possibilidade de abertura de mais uma turma do curso, já que todos concordam que a redução de vagas é improvável. A professora Anna apontou que são questões burocráticas e pedagógicas que precisam ser resolvidas. Maria do Carmo lembrou também da questão política da resolução. Foi solicitado pela professora Neusa que a coordenação encaminhe aos departamentos um ofício sobre a discussão, com as possíveis propostas.

O professor Zacarias informou que há ainda muitos professores de 1ª a 4ª séries do estado que ainda não têm o curso superior. Ângela divulgou alguns dados do vestibular do PEFOPLEX: a população de inscritos e aprovados tem sido praticamente a mesma do PROESF (professores da rede municipal de Educação da Região Metropolitana de Campinas).

Anexo 6 – Ata da Comissão de Pedagogia

Comissão de pedagogia 11/08/2004

Sobre o curso PEFOPEX – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício, a coordenadora informou que o processo seletivo está suspenso por um ano (2005) e que portanto, não haverá a verba destinada ao curso. Sugere que parte da Comissão de Pedagogia, sob a supervisão da Profa. Ângela Soligo crie os critérios para a avaliação do Programa. Os nomes sugeridos pela Comissão de Pedagogia para fazerem parte dessa Comissão de Avaliação são o Prof. Sérgio Antonio da Silva Leite, Prof. Zacarias Pereira Borges, a pedagoga Luciane Grandin e dois alunos, de preferência um do próprio PEFOPEX. A essa Comissão cabe, num primeiro momento, elaborar uma agenda de discussão. As 45 vagas do PEFOPEX estão, atualmente, suspensas. Elas não foram extintas e nem acopladas aos cursos de Pedagogia. A professora Ângela ressaltou que não é política da FE assumir a redução de vagas simplesmente. Mas a ampliação de vagas deve ser feita qualitativamente.