

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

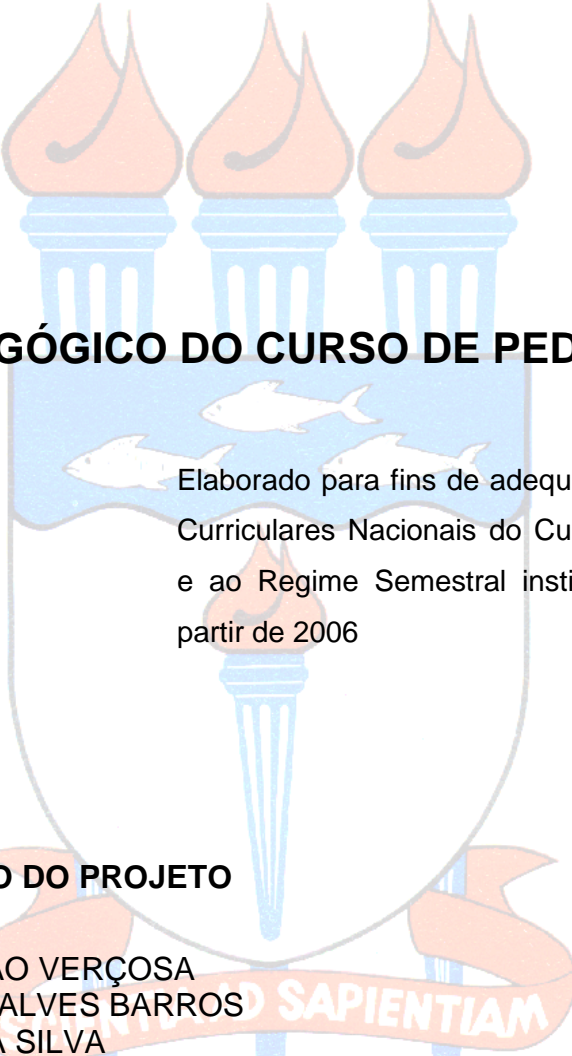
DO

CURSO DE PEDAGOGIA

Maceió, 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DA PEDAGOGIA

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA



Elaborado para fins de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e ao Regime Semestral instituído na UFAL a partir de 2006

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO PROJETO

Prof. Dr. ELCIO DE GUSMÃO VERÇOSA
Prof^a.MSc ABDÍZIA MARIA ALVES BARROS
Prof^a.MSc. ELZA MARIA DA SILVA
Prof. MSc. FERNANDO ANTONIO MESQUITA DE MEDEIROS
Prof^a.MSc. IRAILDE CORREIA DE SOUZA OLIVEIRA
Prof^a.MSc. MARIA ALBA CORREIA DA SILVA
Prof^a.MSc. MARIA DAS GRAÇAS MARINHO DE ALMEIDA

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

DIPLOMA CONFERIDO: LICENCIATURA PLENA

TÍTULO OFERTADO: LICENCIADO

MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL

PRAZO PARA INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO: mínimo de quatro anos e máximo de 7 anos (8 e máximo de 14 semestres)

CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3.500 horas

REGIME LETIVO: SEMESTRAL

TURNOS DE OFERTA: MATUTINO, VESPERTINO, NOTURNO.

VAGAS AUTORIZADAS: 120 vagas /ano (40 por turno).

DADOS DE CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO/RECONHECIMENTO

INÍCIO DO FUNCIONAMENTO DO CURSO: 01/03/1952

AUTORIZAÇÃO: Dec. Federal nº. 37.599 de 12/07/1955, publicado em 01/09/1955.

RECONHECIMENTO: Dec. Federal nº. 49.849 de 07/01/1961, publicado em: 10/02/1961.

PERFIL DO EGRESSO:

Profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento; que produza conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares.

CAMPO DE ATUAÇÃO:

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, egresso do Curso de Pedagogia da UFAL pode atuar em escolas, sistemas educacionais e outras organizações. Desse modo, estará apto a exercer:

- Funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência;
- Atividades de organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação e de projetos e experiências educativas não escolares; e de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

COLEGIADO DE CURSO (2006/2008)

Titulares

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio

Profa. Msc. Elza Maria da Silva

Profa. Msc. Iralde Correia de Souza Oliveira (coordenadora)

Profa. Msc. Maria Alba Correia da Silva (vice-coordenadora)

Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro

Suplentes:

Profa. Msc. Abdizia Maria Alves Barros

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante

Profa. Dra. Maria das Graças de Loyola Madeira

Profa. Msc. Maria das Graças Marinho de Almeida

Profa. Dra. Maria Inês Matoso

SUMÁRIO

I – JUSTIFICATIVA/INTRODUÇÃO.....	06
1. O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFAL.....	15
2. AS BASES CONCEITUAIS DO CURSO.....	22
II – PERFIL DO EGRESSO	32
III –CONTEÚDOS/ MATRIZ CURRICULAR	
1. EIXOS FORMATIVOS.....	36
2. DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS FORMATIVOS.....	38
3. MATRIZ CURRICULAR DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS POR PERÍODO - TURNO DIURNO	40
4. MATRIZ CURRICULAR DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS POR PERÍODO - TURNO NOTURNO.....	44
5. NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES.....	49
6. COMPONENTES OPTATIVOS DAS ATIVIDADES FORMATIVAS.....	50
7. CARGA HORÁRIA TOTAL POR DIMENSÃO CURRICULAR	50
IV – EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA POR DISCIPLINA.....	51
V – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC.....	67
VI - ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	68
VIII - AVALIAÇÃO.....	68
IX – REFERÊNCIAS.....	71
X – ANEXOS	
1. PROJETO INTEGRADO DE PROJETOS INTEGRADORES, PESQUISA EDUCACIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	72
2. RELAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO CURSO.....	80

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Em Alagoas, a compreensão da educação escolar como um direito inalienável, bem como do acesso à escola pública como instrumento indispensável à conquista, pelas maiorias, de espaços mais alargados de participação social, embora relativamente recente, parece cada vez mais disseminada. Com isso, a mobilização crescente da sociedade por educação escolar tem feito com que os Poderes Públicos busquem dar respostas a essas demandas, o que tem implicado o aperfeiçoamento, ainda que insuficiente, das formas de atendimento tradicionalmente praticadas. Embora esses novos modos, socialmente mais corretos, de desenvolver a educação das maiorias – referimo-nos, aqui, à oferta de uma escola socialmente qualificada, capaz de universalizar o acesso com sucesso – pareçam ainda uma exceção, em meio ao discurso, comprovado pelas estatísticas, de que estamos em vias de garantir a presença de todos na escola, ao menos no nível fundamental, percebe-se já uma demanda social cada vez mais incisiva e alargada de garantia também de qualidade com permanência e terminalidade para crianças e jovens alagoanos, sem distinção social de qualquer espécie.

Sabe-se, pela história recente da educação em Alagoas que, sobretudo nas duas últimas décadas, a política de escolarização aqui praticada tem posto em marcha uma dinâmica específica em relação ao Brasil como um todo. As políticas de atendimento escolar público que, ao longo dos anos 70 e 80 do século XX, caminharam para uma ampliação cada vez mais expressiva em relação à oferta quase exclusiva do antigo ensino primário, foram efetivadas de modo improvisado e pela via municipal que, com raríssimas exceções, era e ainda permanece carente de todos os meios para manutenção e adequado desenvolvimento de uma rede escolar qualificada.

Essa forma de expansão da oferta escolar em Alagoas, que Lira (2001), muito apropriadamente, denomina de “*prefeiturização do ensino*”, teve como característica, dentre outros fatores, a precarização da função docente. Tendo recrutado pessoas para exercer o cargo de professores sem qualificação adequada e, às mais das vezes, sequer com escolarização correspondente ao nível em que iriam trabalhar e com pagamento, em geral, muito aquém do mínimo exigido por lei, essa

prefeiturização da escolarização básica de nossas crianças, no 1º segmento do antigo 1º Grau – ou do 1º grau menor, como se costumava chamar na época -, representava, no início da década de 90 do século passado, cerca de dois terços de toda a oferta da escola pública alagoana.

Assim, com duas redes públicas diversas em praticamente todos os aspectos – a estadual restrita e razoavelmente qualificada, ainda que com seus profissionais já proletarizados em termos de condições de trabalho e remuneração, e a municipal expandida e praticamente sem profissionais de fato para dar conta do ensino nela ministrado, Alagoas chega à segunda metade da década de 90, – período do advento da nova LDBEN e do FUNDEF – com um quadro bastante crítico. Esse panorama irá ainda mais se agravar a partir do momento em que a maioria dos prefeitos, de olho no valor *per capita* atribuído pelo FUNDEF ao estudante do ensino fundamental, define como diretriz central das suas políticas de escolarização o recrutamento do maior número possível de estudantes para suas redes, não importando as condições disponíveis para tanto. Tal fenômeno pode ser claramente visualizado através das tabelas que seguem:

TABELA Nº 1 – MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAIS / 1998-2002

REDE	ANO			
		1ª à 4ª	5ª à 8ª	TOTAL
ESTADUAL	1998	99.576	66.993	166.569
	2002	65.666	105.686	171.352
	2004			
MUNICIPAL	1998	361.390	83.204	444.594
	2002	355.190	148.020	503.210
	2004			

Fonte: SEE/CDI

A variação da matrícula entre as redes, pela falta de planejamento conjunto do sistema estadual, através do regime de colaboração definido pela LDB, configurou o quadro acima apresentado, cujos resultados se expressam de várias maneiras. Hoje, embora a Educação Pública, ao menos no nível fundamental, se apresente com algumas novas características, a partir de alterações na forma de financiamento, via FUNDEF, e até de mudanças no plano político-institucional do estado de Alagoas, é possível, ainda, identificar necessidades de mudanças urgentes e profundas na forma de conceber e encaminhar as políticas educacionais, particularmente no tocante à profissionalização docente para atuar da 5ª à 8ª série,

sobretudo nos municípios, e no Ensino Médio, neste caso nas redes pública estadual e privada.

Segundo o diagnóstico feito pelo Plano Estadual de Educação¹, em Alagoas, ainda existem mais de 403 mil adolescentes cujos níveis de escolaridade e renda limitam suas condições de desenvolvimento pessoal, enquanto comprometem o futuro do Estado. Esse é o número de alagoanos e alagoanas, com idade entre 12 e 17 anos, que pertencem a famílias com renda *per capita* menor do que meio salário mínimo e têm pelo menos 3 anos de defasagem em relação ao nível de escolaridade correspondente a sua faixa etária. A condição de exclusão desses adolescentes se expressa de diferentes formas, já que o Censo 2000 – IBGE nos apresenta, por exemplo, um montante de 72.561 adolescentes entre 12 e 17 anos que são analfabetos, assim como 55 mil adolescentes na faixa etária de 10 a 17 anos sem freqüência a qualquer tipo de escola.

Enquanto isso, contrariando a legislação, existem, em Alagoas, milhares de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos que trabalham, premidos pela baixa renda de suas famílias. Se o trabalho infantil é expressivo, o que dizer dos adolescentes entre 15 e 17 anos que também já se encontram aos milhares inseridos no mundo do trabalho? A maioria deles realiza trabalhos precários e mal remunerados, cumprindo jornadas de trabalho excessivas que comprometem as possibilidades de realizar, com sucesso, sua educação básica, privando-os, ainda, de ter acesso ao lazer e à cultura, além de outras vivências próprias da idade.

Ao lado do crescimento da violência, das doenças sexualmente transmissíveis e do abuso de drogas, que afetam particularmente os adolescentes, atingindo, inclusive, a muitas crianças, a gravidez precoce reforça o ciclo de reprodução da exclusão, caracterizada por baixa renda, escolaridade insuficiente, inserção precoce e precária no mercado de trabalho.

Garantir uma educação básica para os jovens excluídos é, hoje, inquestionavelmente, um dos meios de reverter esse quadro social, considerando que um dos atributos mais valorizados neste mundo em que vivemos é a posse de uma escolarização suficiente para dar conta da cultura letrada e das respectivas tecnologias que permeiam todas as instâncias da vida social. Sabemos que, por si

¹ O texto que segue sobre a conjuntura educacional alagoana foi parcialmente extraído do Plano Estadual de Educação aprovado em Congresso, em dezembro de 2004.

só, a Educação não pode resolver os crônicos problemas sociais alagoanos que decorrem, antes de mais nada, da forma como vem se dando a posse da terra, com a predominância da monocultura e a pouca eficiência da produção agrícola e industrial. Mas, temos certeza de que a educação escolar pode congrega esforços com os demais setores sociais que buscam dar conta das variáveis sócio-econômicas e políticas acima referidas, no intuito de contribuir significativamente para melhorar o padrão de vida dos cidadãos e das cidadãs alagoanos. Nesse sentido, problemas crônicos como o da distorção idade-série precisam ser enfrentados, diante, por exemplo, do quadro de 2002, que a seguir apresentamos:

TABELA Nº 2 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALAGOAS – 2002

ABRANGÊNCIA	Série	Taxa de Distorção Idade-Série - %
TODO O ESTADO	1ª Série	33,0
	2ª Série	49,6
	3ª Série	58,0
	4ª Série	61,2
	1ª à 4ª. Série	48,4
	5ª Série	73,2
	6ª Série	73,3
	7ª Série	72,0
	8ª Série	70,8
	5ª à 8ª. Série	72,6
	Média Global	57,7

Fonte: CDI/SEE/AL

Esses dados denunciam algo que é gravíssimo do ponto de vista da democratização do ensino, já que a incidência da chamada distorção idade-série ocorre justamente nas camadas economicamente menos aquinhoadas.

Por outro lado, dados do SAEB, de 2001, sobre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental explicitam, para Alagoas, resultados preocupantes de rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática, como se pode observar na tabela a seguir:

TABELA Nº 3 – PERCENTUAL DE ALUNOS POR ESTÁGIO DE PROFICIÊNCIA – 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR – ALAGOAS/2001

COMPONENTE CURRICULAR	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO
LINGUA PORTUGUESA	31,7%	43,2%
MATEMÁTICA	17,9%	52,1%

FONTE: SAEB/INEP/MEC

Na leitura dos dados acima importa considerar que, em Língua Portuguesa, considera-se num nível **muito crítico** os/as estudantes que não desenvolveram habilidades de leitura e não foram alfabetizados/as adequadamente, enquanto que os/as situados/as no nível **crítico** não são leitores/as competentes e lêem, de forma truncada, apenas frases simples; já em Matemática, situam-se no nível **muito crítico** aqueles/as que não conseguem transpor, para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a 4ª série, não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples, enquanto que os/as situados/as no nível **crítico** desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4ª série.

Outro desafio para os responsáveis pela definição e implementação de políticas de escolarização para Alagoas é o de corrigir a distorção idade/série também no Ensino Médio que, em 2002, atingiu alarmantes índices, como se vê na tabela abaixo.

TABELA Nº 4 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL
2002

ESPECIFICAÇÃO	SÉRIE	TAXA DE DISTORÇÃO %
REDE ESTADUAL	1ª SÉRIE	82,6
	2ª SÉRIE	82,1
	3ª SÉRIE	82,8
TOTAL		82,5

Fonte: CDI./SEE/AL

Esse fenômeno da distorção que, na maioria das vezes, resulta da reprovação repetida, não é apenas danoso financeiramente para o sistema de ensino, na medida em que impede a regularização do fluxo. Em acréscimo, ele prejudica psicologicamente o/a estudante que, ao repetir uma ou mais vezes a série que está cursando, vê-se com baixa estima, sentindo-se diferente e inferiorizado ou, no mínimo, desmotivado, pela convivência com turmas ou saberes próprios dos/as de menor idade. Esses sentimentos se agravam ainda mais quando, em casa, ele/ela não consegue ajuda nem compreensão. Sem esperança de conseguir se apropriar dos conteúdos escolares que, ano após ano, são apresentados da mesma forma, não se adequando, portanto, a seu modo de aprender, o/a estudante multirreprovado/a, acaba por abandonar a escola. Daí a necessidade de se recuperar, através de aprendizagem bem sucedida, o auto-conceito positivo e a confiança na capacidade do/a multirrepetente de aprender.

Na segunda metade da década de 90, o Estado de Alagoas passou a definir a alfabetização com maior rigor, considerando que o processo de alfabetização somente se consolida, de fato, entre as pessoas que completaram a 4ª série do Ensino Fundamental.

Constatou-se que elevadas taxas de regressão ao analfabetismo ocorriam entre os/as não concluintes deste nível de ensino. No entanto, por parte dos entes federados não se consubstanciaram políticas de caráter orgânico e permanente capazes de tornar efetivo esse desejo de políticas continuadas no campo da alfabetização. Para se reverter esse quadro, em Alagoas, impõe-se o desenvolvimento de ações concretas, para erradicar e/ou diminuir o analfabetismo, pois se sabe que, em sua esteira, ampliam-se os flagelos sociais do desemprego, aumento de taxa de prostituição, gravidez precoce, mortalidade infantil e marginalização social. Em parte devido à descontinuidade de políticas de alfabetização, mais de 50% dos municípios alagoanos possuem taxa de analfabetismo superior a 40%.

Com a caça, pelos municípios, ao/à estudante rubricado/a pelo FUNDEF, juntamente com a improvisação do atendimento de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, deu-se, por exemplo, o abandono criminoso da Educação Infantil a qual, quando atendida de forma restritíssima, tinha – e, no geral, ainda tem – suas funções desempenhadas como assistência social em vez de ato pedagógico comprovadamente produtivo para a futura escolarização, sobretudo das crianças oriundas de grupos sociais cujos perfis culturais encontram-se distantes ou são muito diversos da cultura característica do mundo escolar, como se pode constatar pelos dados a seguir, apurados pelo UNICEF.

TABELA Nº 5 - TAXA DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA EM ALAGOAS E EM MACEIÓ, EM 2001, FRENTE AO UNIVERSO POPULACIONAL, O UNIVERSO A SER ATENDIDO E O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS

LOCAL	POPULAÇÃO					% DE CRIANÇAS CUJOS PAIS TÊM MENOS DE 4 ANOS DE ESTUDO		% DE CRIANÇAS EM CRECHES	% DE CRIANÇAS EM PRÉ-ESCOLA
	TOTAL	0-6 ANOS	0-1 ANO	0-3 ANOS	4-6 ANOS	PAI	MÃE		
ALAGOAS	2.633.251	442.540	65.850	255.906	186.634	64,65	45,98	2,95	28,00
MACEIÓ	723.142	101.124	14.860	58.947	42.177	37,92	21,88	2,89	24,92

Fonte: UNICEF, 2002

A inclusão do município de Maceió nos dados sobre atendimento em creche e pré-escola foi com o intuito de realçar a magnitude do problema até na cidade mais bem estruturada e de maiores recursos do estado, pois, de outra forma, poder-se-ia ter uma percepção imprecisa por conta do uso da média estadual. Aqui fica claro que essa questão é até mais grave na capital vez que o percentual de atendimento encontra-se abaixo da média geral. Somando-se esses dados de escolaridade aos de atendimento de saúde da população alagoana, temos um IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil - de 0,426 para o

estado, contra 0,589 para Maceió, sendo este o mais baixo de todas as capitais do Nordeste do Brasil.

O fato é que, em meio aos múltiplos problemas de natureza qualitativa com os quais se debate a educação escolar em Alagoas, apresenta-se, desde 2003, com a entrada em vigor do Plano Nacional de Educação, um desafio de desenvolvimento do ensino que tem a projeção configurada pelos dados a seguir consubstanciados.

TABELA Nº 6 - ESTIMATIVA DAS MATRÍCULAS DE ALAGOAS NO SETOR PÚBLICO, DE ACORDO COM AS METAS DO PNE – 2003/2011

NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO	MATRÍCULA NO SETOR PÚBLICO								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
CRECHE (até 3 anos)	7.327	14.420	28.378	55.846	60.749	66.083	71.886	78.198	85.064
PRÉ-ESCOLA (de 4 a 6 anos)	42.621	58.378	78.700	104.908	112.047	119.622	127.660	136.190	145.242
ENSINO FUNDAMENTAL	678.875	682.112	680.897	671.229	648.657	619.773	585.799	547.287	506.974
ENSINO MÉDIO	97.508	114.144	136.705	170.034	206.263	236.750	257.609	269.952	276.334
EDUCAÇÃO SUPERIOR	17.628	20.086	22.886	26.077	29.713	33.856	38.576	43.576	50.083
ED.ESPECIAL-FUNDAMENTAL	276	484	553	629	994	1.115	1.247	1.393	8.717
EJA – FUNDAMENTAL	146.373	152.193	158.307	164.735	186.407	211.190	239.545	271.997	309.153
EJA – MÉDIO	2.906	3.260	3.641	4.052	4.900	5.873	6.992	8.276	9.752

FONTE: SIMULAÇÕES REALIZADAS PELO MEC/INEP

Evidentemente que o quadro educacional até aqui sucintamente esboçado traz para o primeiro plano, entre outras, a necessidade de pensar quantitativa e qualitativamente a problemática da oferta de profissionais da educação para o desafio que se apresenta. Considerando-se que, ao longo de toda a história da educação em Alagoas, o crescimento da oferta de Funções Docentes jamais acompanhou de perto a trajetória de expansão da matrícula e do número de turmas da Educação Básica Pública, tanto em quantidade, quanto em nível de qualificação para a função (cf. VERÇOSA, 2001), os dados coletados pelo MEC/INEP referentes aos tempos atuais evidenciam que, em Alagoas, o grau de formação dos Docentes ainda deixa muito a desejar, como se pode ver a seguir:

TABELA Nº 7- PERCENTUAL DE DOCENTES, POR GRAU DE FORMAÇÃO, SEGUNDO OS NÍVEIS DE ENSINO – ALAGOAS/2003.

ÁREA DE ATUAÇÃO	NÍVEL DE FORMAÇÃO			TOTAL DE DOCENTES
	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	
CRECHE	12,06%	78,08%	8,5%	515
PRÉ-ESCOLA	5,2%	84,8%	9,9%	3.690
ENSINO FUNDAMENTAL (1ª à 4ª)	4,0%	85,4%	10,6%	21.626
ENSINO FUNDAMENTAL (5ª à 8ª)	0,43%	40,5%	59%	12.837
ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL	0,02%	18,5%	81,4%	4.964
EDUCAÇÃO ESPECIAL	0,5%	49,0%	50,1%	385
EJA	3,3%	74,4%	22,3%	4.045

Fonte: INEP/MEC

Como é possível observar nos dados acima, os professores leigos, que até há alguns anos se concentravam na educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Fundamental, com a disputa pelos recursos do FUNDEF foram estendidos ainda mais para os anos finais deste nível de ensino, à medida que os municípios foram assumindo desordenadamente os alunos de 5ª a 8ª séries, sem pessoal com formação adequada e, para o Ensino Médio, com o crescimento vertiginoso das matrículas neste nível de ensino na rede estadual que, carente de financiamento específico, “tomou carona” no ensino fundamental já financeiramente debilitado graças ao baixíssimo valor-aluno praticado no estado. Se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o número de professores leigos não parece tão alarmante, isso se deve ao fato de que nesses níveis de ensino existe grande carência ou docentes em caráter precário, o que provoca sub-notificação dos números efetivamente existentes. De qualquer forma, a incidência tão expressiva de docentes com nível médio ou inferior representa um quadro de qualificação profissional muito aquém do que estão a exigir os saberes e competências a serem trabalhados.

Apesar das ações implantadas no exercício de 1999/2002, como a reinstituição do Conselho Estadual de Educação em moldes democráticos, a realização do Concurso Público, a implantação do Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual, a Reforma Administrativa da Secretaria de Estado, a Capacitação de Profissionais da Educação, sobretudo pelos Municípios, o incentivo à Elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, a Criação dos Conselhos Escolares, dentre outras ações, e de se observar a consolidação de uma oferta educacional expandida em termos de cobertura, infelizmente é ainda possível perceber uma grande debilidade da educação alagoana em termos de qualidade, em boa parte devida à carência de investimentos na profissionalização

dos seus docentes – profissionalização aqui entendida como condições adequadas de trabalho e formação compatível com o nível de atuação do profissional.

Nesse particular – profissionalização dos agentes da educação escolar - Alagoas ainda tem pela frente uma grande dívida, cujo pagamento é urgente e indispensável, se quisermos resolver os múltiplos empecilhos para a garantia do direito a uma educação escolar universal e de qualidade para os alagoanos e as alagoanas.

Em nosso estado, particularmente, o esforço recente por atualização da matriz produtiva secularmente dominante e por escolarização suficiente para dar conta das novas exigências tecnológicas, rumo a um desenvolvimento acelerado e sustentável, tem se aliado, como vimos, ao crescimento significativo da oferta de Ensino Médio, que passou a atender, de forma particular, a adolescentes e jovens oriundos das camadas mais pobres da população. Frente a esses dados de incremento da educação pré-universitária, porém, os limites de acesso à educação superior tornam-se patentes quando se considera que, do contingente de 387.721 adolescentes e jovens integrantes da população de 18 a 24 anos, em 2001, apenas 25.170 se encontravam matriculados neste nível de ensino, em Alagoas. Isso representa apenas 5,6% do contingente em idade de acesso regular ao nível superior, contra uma taxa nacional média de 12%, já considerada baixa pelo PNE 2001. Se entendemos que a formação desejável de um profissional da educação adequadamente qualificado para o mundo atual, mesmo para a Educação Infantil e para os anos Iniciais do Ensino Fundamental, é aquela feita em nível superior e se, a isso, agregarmos a posição sempre por nós defendida de que o *locus* privilegiado de formação desses profissionais é o curso de Pedagogia – o que acaba de ser confirmado pelo CNE com as novas DIRETRIZES desse curso -, parece evidente, numa leitura que confronte as tabelas 5, 6 e 7, o quanto ainda há por se fazer em Alagoas, no tocante à formação dos profissionais da educação de um modo geral e do profissional formado pelo curso de Pedagogia, em particular. Aqui estamos considerando, evidentemente, também a formação para a Gestão/Coordenação do Trabalho Escolar, que é uma função indispensável à escola contemporânea, que precisa se instrumentalizar para desfrutar da autonomia que lhe confere a lei, mas cuja carência nas escolas alagoanas, sobretudo municipais, ainda é bastante acentuada.

Se a tudo isso agregarmos o fato, já por nós anteriormente referido, ainda que de passagem, de que a renda média da maioria das famílias alagoanas é bastante baixa, fica evidente também a extrema importância de um curso superior gratuito como o nosso, já que, além de nós, somente outra instituição gratuita oferece o curso de Pedagogia em Alagoas.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFAL

As origens da área de educação na UFAL confundem-se com a própria história da formação dos educadores em nível superior em Alagoas e com a trajetória da própria Universidade, que se deram, ambas, de forma tardia, até para os padrões brasileiros. Se no país já era possível se falar em profissionais da educação na década de 30 do século XX, referindo-se não somente aos que trabalhavam no antigo curso primário, para o qual já existia, há décadas, como espaço de formação, a Escola Normal, aqui em Alagoas, a formação em nível superior dos que trabalhavam na educação somente veio a se dar na década de 50, por iniciativa do Padre Teófanos Augusto de Araújo Barros, eminente educador alagoano.

Assim, passando a função docente daqueles/as que atuavam nos chamados cursos secundários a ter formação específica e profissionais a ela exclusivamente dedicados/as – não sendo, mais, portanto, vista como um “gancho”, como se dizia na gíria, também a função de pedagogo/a foi contemplada, com a criação do curso de Pedagogia, em 1955, no seio da então **FACULDADE DE FILOSOFIA DE ALAGOAS**.

Nascido sob a forma dos chamados cursos de **PEDAGOGIA** e **DIDÁTICA**, antes de tudo para dar conta do licenciamento para o ensino dos graduados que aquela IES – única no estado a formar bacharéis em Letras, História, Geografia e Filosofia – começou a diplomar, a área de educação, juntamente com a Faculdade que a desenvolvia, foi uma das células formadoras, em 1961, do que passou a constituir a **UNIVERSIDADE DE ALAGOAS**, criada como instituição federal e, por isso mesmo, depois denominada **UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**. Nesse primeiro momento, o curso de Pedagogia nasce precipuamente para formar técnicos em nível de especialização na área de educação, capazes, sobretudo, de assessorar os sistemas educacionais àquela altura em processo de modernização, como, aliás, definia a legislação em vigor.

Já no âmbito da UFAL e ligada à unidade então chamada de **FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALAGOAS**, a área de educação, além de formar graduados e graduadas em **PEDAGOGIA**, continuou a desenvolver ações acadêmicas inerentes à formação de todos/as os/as graduados/as pela Universidade aptos/as a, legal e plenamente, exercer a função de professores/as nos chamados cursos secundários, enquanto formava, emergencialmente, também aqueles/as que, na prática, se tinham feito professores e professoras.

Por conta da reforma universitária promovida pelo Regime Militar, através da lei 5.540/68, na UFAL, em fins da década de 1960, foi promovida uma reorganização

institucional, da qual saiu a estrutura de **INSTITUTOS BÁSICOS e FACULDADES**, vindo a área de educação a constituir a **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, com a responsabilidade de formar ou concluir a formação de todos os profissionais da educação em nível superior, em Alagoas, através de clássico esquema 3 + 1 criado, no Brasil, com a estrutura original das licenciaturas, ainda na década de 30. Aqui, o curso de Pedagogia cuja natureza profissionalizante justificava o surgimento da Faculdade, sofreu uma reformulação radical, por conta da criação ou, melhor dizendo, subdivisão da ação do pedagogo em tarefas especializadas. Na UFAL, sob a égide da Resolução 02/69 do CNE, decorrente de Parecer do Professor Valnir Chagas, são criadas, como formas de realização da formação no curso de Pedagogia, as habilitações em **Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar**.

Nesse contexto, embora a proposta do Conselheiro Valnir Chagas abrisse, através de complementação via três disciplinas, a possibilidade de o novo pedagogo sair, também, habilitado para a docência das 4 séries do antigo 1º Grau, na UFAL essa possibilidade não se concretizou. O desenho assumido pelo curso na universidade, a partir de 1978, com ênfase nas habilitações, levou a que, em lugar do ingresso e diplomação de pedagogos e pedagogas, ainda que especializados/as, tomasse uma conformação tal que, desde então, não apenas o diploma, mas até o ingresso passou a se dar já diretamente na habilitação, sendo permitida complementação para outra, após a aquisição de uma específica. Nessa reforma, cria-se mais uma habilitação - a de Magistério - a qual foi sempre a menos procurada, visto que habilitava apenas para a docência nos cursos pedagógicos - nível de 2º grau. Importa ressaltar que, com o advento da 5.692/71, as funções dos/as chamados/as "especialistas" passaram a constar da ordem do dia das políticas educacionais, entrando, conseqüentemente, em alta no mercado de trabalho para os/as pedagogos/as, com destaque para Orientação e Supervisão, para as quais havia emprego farto.

Com uma nova reforma da UFAL, no início da década de 70, foi criada a estrutura institucional básica que vigorou até a homologação, em dezembro de 2003, do atual Estatuto da Universidade, por força da nova LDBEN. Naquela estrutura, hoje em fase de transição para o novo desenho institucional, a UFAL passou a ter a organização do processo de execução das suas atividades fins nos **CENTROS**, a partir das grandes áreas do saber acadêmico, as quais, por sua vez, se reorganizaram em departamentos e colegiados de curso, o que levou a **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, naquela altura, a se redefinir como **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**, criando-se, ao mesmo tempo, o **COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**, no interior do **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA**.

E foi sob a forma de **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO** que a área existiu e desenvolveu suas atribuições até meados dos anos de 1980, dando-se, portanto, em seu seio e por iniciativa de seus docentes, a última reforma do curso de Pedagogia acima referida. Para dar conta da ampliação da demanda e da importância que começa a assumir a área de educação na UFAL e na sociedade alagoana, o **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**, cuja subdivisão já constava do Estatuto de 1982, foi reorganizado em três departamentos, ainda no seio do CCSA, a saber: o **DEPARTAMENTO DE TEORIAS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO – TFE**, o **DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO – APE** e o **DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO – MTE**, permanecendo o **COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**. E foi no seio desses três departamentos e por influência da mobilização efetivada pelas entidades representativas dos profissionais da educação que tomou corpo mais uma reforma do Curso de Pedagogia da UFAL, a qual se efetivará já no âmbito do Centro de Educação - CEDU.

Este novo centro acadêmico, que assim permanecerá no atual desenho institucional da UFAL, por força de decisão de seus conselhos superiores, já que reunimos os requisitos demandados pelo novo Estatuto para sermos unidade acadêmica autônoma, e que hoje engloba o que restou dos três departamentos da área mais o antigo departamento de Educação Física, surgiu, em fins da década de 1980, em meio a um processo de debates e amadurecimento sobre as concepções acerca da formação dos/as profissionais em educação, tendo sido instituído formalmente em 1987, através da incorporação e articulação do MTE, do TFE e do APE.

Desde a sua gestação, o CEDU avançou, tendo como base da caminhada rumo a sua institucionalização, um conjunto de princípios que iriam se corporificar num programa de ação pioneiro, enquanto modo de agir coletiva e coordenadamente dentro da UFAL. Isso no que diz respeito ao plano político-institucional.

No plano pedagógico, o CEDU é a expressão material da ação de um grupo que, já desde a criação, em âmbito nacional, do **Comitê Pró-Formação do Educador**, em 1980, com sede em Goiânia, ainda no então Departamento de Educação da UFAL, procurava se integrar ao movimento nacional dos educadores que se afirmava nos marcos da redemocratização do Brasil. Sobre essa articulação, especificamente, diz a ANFOPE, em seu documento final do X Encontro Nacional (Brasília/2000): *“embora o impulso inicial [...] tenha se dado a partir das tentativas do MEC e do CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas, para além do curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias, por outras entidades”* (ANFOPE, 2000).

Assim, a área de Educação dentro da UFAL, desde que a conjuntura o permitiu, sempre participou das discussões nacionais travadas no seu âmbito de atuação, primeiro no **Comitê Pró-Formação**, depois dentro da **CONARCFE** – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (1983) e, em seguida, no âmbito da **ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, resultante da transformação da CONARCFE, em 1990, bem como no seio do **FORUMDIR** – Fórum de Diretores de Centros/Faculdades de Educação Públicas -, procurando, com empenho de boa parcela de seus docentes, incorporar os resultados dos debates e resoluções aos processos de planejamento de sua ação local e à estruturação dos cursos de formação de professores, particularmente daquele que tem representado sua responsabilidade direta, qual seja, o curso de Pedagogia.

Assim, foi a partir das instâncias político-acadêmicas acima referidas que foram sendo estruturados os programas e projetos de constituição do CEDU e o seu novo curso de Pedagogia, em parceria com as forças políticas organizadas da sociedade alagoana, tais como as entidades do magistério² e os organismos governamentais responsáveis pela oferta da Educação Básica. Assim, foi criado, por exemplo, o **Fórum das Licenciaturas**, em 1988, sob a coordenação do CEDU, no qual a Associação dos Professores de Alagoas – APAL tinha assento, enquanto ampliávamos o nosso olhar e as nossas ações para fora dos muros do *campus*, resultando, daí, por exemplo, a criação do **PROMUAL** (1990)³, a incorporação, na prática, das ações de alfabetização, via **NEPEAL**⁴, ou a instituição de **NÚCLEOS TEMÁTICOS** para dar conta de demandas sociais tais como **EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL** ou o desenvolvimento de projetos de formação continuada pós-graduada ou não.

Segundo a reforma que se oficializou em 1987, o curso de Pedagogia da UFAL assume, como desenho curricular básico, a priorização da formação docente, ainda que restrita à formação para a Escola Normal, com a abertura, porém, das áreas de estudo de **EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO**

² Dentre essas entidades, merecem destaque, além da APAL, também a AOEAL – Associação dos Orientadores Educacionais de Alagoas, a ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas, a APEFEAL – Associação dos Professores de Educação Física de Alagoas, a ADEAL – Associação dos Administradores Educacionais de Alagoas, a AEC – Associação dos Educadores Católicos de Alagoas e a AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil – seção de Alagoas que, juntas, irão empreender discussões sobre a profissão e o trabalho do/a Educador na Escola e, assim, provocar um debate no seio da UFAL a respeito da formação daqueles/as profissionais, com fortes repercussões na (re)definição do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. O trabalho político conjunto dessas entidades culminará, inclusive, no início dos anos 90, com a construção do SINTEAL, enquanto entidade sindical única representante dos trabalhadores da Educação Básica Pública em Alagoas, o qual continuará a manter relação estreita com o CEDU, participando da definição das suas políticas formativas.

³ Programa de Assessoramento Técnico-Pedagógico aos Municípios Alagoanos

⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização de Alagoas.

ESPECIAL. Além disso, avança no sentido da desmontagem da parcelarização do trabalho pedagógico na escola, mediante a transformação das especializações em opção. Era a ousadia possível na época, mas que já refletia a direção tomada pelas discussões no âmbito nacional, frente à luta pela desmontagem das estruturas e processos criados pela Ditadura.

Neste processo, o CEDU esteve sempre integrado, internamente, à construção do primeiro planejamento globalmente pensado para a UFAL como um todo – o **PPG** (1988/2001) – enquanto construía, simultaneamente, seu plano setorial de ação. Como fruto dessa conduta surgiu o documento geral de orientação da reformulação dos Cursos de Licenciaturas, produzido coletivamente em seu Fórum e, no âmbito interno, mais uma reformulação do curso de Pedagogia, implantada em 1994, e, em 2001, a criação do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, no seio do **PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**, que demandou quase uma década de árdua construção das condições propícias para sua implementação mais recente.

Nessa reforma do curso de graduação em Pedagogia, cujas discussões tiveram início no contexto da construção do PPG/UFAL e que se intensificaram nos anos de 1992 e 1993, por conta, inclusive, da necessidade imperativa que então se colocava de repensar o sistema de créditos imposto pelas reformas do Regime Militar e que se revelavam inadequados à vida universitária brasileira, o desenho curricular que dela irá surgir e que ainda se encontra em vigor avança em relação à proposta formativa anterior. Fiel ao princípio assumido pelo movimento em prol de uma formação adequada dos profissionais em educação que tivesse a docência como base da formação do pedagogo, o que já, de alguma forma, estava expressa no projeto em vigor e em discussão, a reforma empreendida irá alargar essa base, ampliando-a mediante a formação do docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda mais: o novo projeto irá significar outro passo à frente a partir do momento em que implode as habilitações específicas, ainda que opcionais, e cria a formação em Coordenação Pedagógica, para reunir o que estava parcelado, no entendimento de que a ação de gestão e coordenação no seio de uma escola precisa ser olhada de forma integrada.

Desta forma, com 17 anos de vida, o CEDU veio se consolidando como uma unidade acadêmica, com vida orgânica dinâmica, em busca do ideal da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Ao posicionar-se politicamente em torno do ideário democrático de sociedade, por uma educação ética e politicamente comprometida com os direitos de cidadania da população brasileira e alagoana, o CEDU optou por intervir no cenário educacional local e no nacional, para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a democratização do acesso e da gestão. Para tanto, precisou construir uma intervenção qualificada, objetivando à melhoria da formação de nível superior dos

profissionais da educação e à ampliação do acesso dos profissionais das redes estadual e municipais à Universidade pública, bem como a construção de projetos de extensão, articulando uma ampla rede de parceiros, junto à institucionalização da pesquisa educacional no seio da pós-graduação.

Atualmente, tendo finalmente se completado o primeiro e o segundo ciclo de reestruturação da nossa universidade, com a aprovação, em definitivo de seu novo Estatuto (dezembro/2003) e do Regimento Geral (dezembro/2005), dispondo já das normas gerais e específicas, no caso da Pedagogia, tais como os Pareceres CNE/CP 09/2001, 05/2005 e 03/2006 e as Resoluções CNE/CP 01/99, 01 e 02/2002 e 01/2006 - e diante da definição, por parte do Governo Federal, de uma nova sistemática de avaliação da Educação Superior Brasileira, através do que a Lei chama de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, tornou-se imperioso que o Centro de Educação da UFAL avançasse rumo à (re)construção de seu PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO GLOBAL – PPPG - dentro do qual se impõe a reformulação do Curso de Pedagogia que, há precisamente 50 anos completados em abril formando educadores para Alagoas, vem se questionando, desde 2002, no sentido de se redefinir, não apenas para dar conta das diretrizes gerais para formação dos profissionais da educação, mas, sobretudo, para responder às demandas que lhe estão sendo insistentemente colocadas pela realidade nacional e alagoana em particular.

Nesse sentido, através de processo participativo amplo, o CEDU, ao construir seu PPPG para o período 2005-2010, reafirmou como guias de sua ação os princípios que seguem:

I - DEMOCRATIZAÇÃO – entendida como valorização dos processos coletivos já existentes e seu permanente aperfeiçoamento, através:

- a) da definição, do fortalecimento e da consolidação dos processos democráticos de decisão;
- b) do estabelecimento e cumprimento de critérios que assegurem igualdade de direitos e deveres dos que integram o Centro de Educação.

II - AUTONOMIA – através de uma política própria que compreenda:

- a) a gestão da unidade acadêmica no contexto da instituição, segundo os princípios orientadores de seu PPPG;
- b) a ação do coletivo na definição, acompanhamento, avaliação e reformulação de programas e projetos institucionais;

III - INTEGRAÇÃO – através da ação efetiva e/ou da intermediação do Centro de Educação, visando:

- a) Articulação interna dos seus programas e projetos;

- b) Interpelação dos cursos de graduação com os de pós-graduação e destes com as atividades de pesquisa e extensão, dentro ou fora do Centro;
- c) Vinculação das estruturas do CEDU ente si e destas com as outras instâncias de formação dos profissionais da educação existentes na UFAL;
- d) Relacionamento interinstitucional com entidades estatais e não estatais da área educacional, em Alagoas.

IV - COMPROMISSO SOCIAL – através do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão que estejam permanentemente permeadas pela preocupação efetiva com a seleção, qualificação e desempenho dos seus corpos docente e técnico-administrativo, com vistas, sobretudo, à solução dos problemas educacionais da UFAL e da sociedade alagoana.

A partir desses princípios, o Centro de Educação elegeu as seguintes **LINHAS**

PRIORITÁRIAS DE AÇÃO:

I - a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão na área de educação, visando ao conhecimento, à análise e à intervenção na realidade educacional do próprio Centro, da comunidade universitária da UFAL e das redes de ensino do estado de Alagoas;

II – desenvolvimento de meios para o conhecimento da situação histórico-política e de gestão da educação do estado de Alagoas, visando a uma maior integração com as instituições públicas e entidades de profissionais da educação, tendo por finalidade:

- a) Melhoria do ensino público e gratuito;
- b) Democratização da escola em todos os seus níveis e modalidades;
- c) Qualificação e valorização do educador escolar.

III – Avaliação Institucional como parte integrante do planejamento⁵.

Isso posto e, considerando a posição assumida em plenária do CEDU, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia aqui definido a partir de discussão travada por seus/suas docentes e estudantes, buscou entrar em sintonia com o que foi pensado e delineado como política do Centro como um todo.

⁵ A avaliação institucional aqui referida engloba todas as modalidades parciais de avaliação, em que todos devem ser avaliadores e avaliados, ao mesmo tempo. É que a avaliação institucional destina-se não apenas à avaliação das instituições (como a escola e o sistema educacional) enquanto instâncias prontas e acabadas, mas também à avaliação das políticas e projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento. Centra sua atenção nos processos, na relação e nas decisões, tanto quanto nos resultados das ações. Neste sentido, para ser completa, a Avaliação Institucional, contempla e incorpora os resultados da Avaliação de Aprendizagem, indo mais além no que avaliar. Não se pode esquecer que “*avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de autocrítica*” (RISTOFF, 1995), o que parece penoso para muitos acadêmicos, fazendo com que ainda persistam os velhos paradigmas até entre muitos dos que têm como objeto de sua ação acadêmica a formação dos profissionais da educação. Isso posto, na definição do nosso PPPG impõe-se a previsão da avaliação das ações que vierem a ser planejadas, que precisam também estar norteadas por princípios coerentes com uma avaliação institucional que vise à transformação e ao aperfeiçoamento do nosso Centro como um todo e que podem ser assim sintetizados:

- ✓ Avaliação total e coletiva da instituição - globalidade
- ✓ Respeito à identidade da instituição
- ✓ Unidade de linguagem
- ✓ Competência técnico-metodológica.
- ✓ Legitimidade
- ✓ Não punição/Não premiação
- ✓ Continuidade

AS BASES CONCEITUAIS DO CURSO

Considerando que esse projeto foi discutido e construído coletivamente ao longo dos dois últimos anos, nesse processo levou-se em conta a realidade educacional anteriormente apresentada. Nesse sentido, em sintonia com o que sempre defenderam as organizações dos profissionais da educação, em atenção aos anseios da sociedade alagoana, o/a pedagogo/a que pretendemos formar, precisa atender prioritariamente às necessidades da educação básica que se efetiva nos espaços escolares, sem com isso desconsiderar os campos e espaços educativos que a realidade atual abre para o profissional formado em Pedagogia.

Com essa opção preferencial pela educação escolar, o Curso de Pedagogia aqui proposto busca responder às lutas historicamente travadas pelas entidades nacionais como ANFOPE e FORUMDIR, por mais de duas décadas, que sempre defenderam a docência como base da formação, com respaldo em estudos desenvolvidos por acadêmicos/as que insistentemente consideram, a par da dimensão epistemológica do/a profissional a ser formado/a, o sentido eminentemente político da ação do/a pedagogo/a no desenvolvimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada para as maiorias e comprometida com o desenvolvimento social do Brasil e, aqui, igualmente de Alagoas.

Se, até o presente, a proposta de um curso dessa natureza fazia-se efetivo como resultado das pressões e empenho de educadores e organizações no dia-a-dia de seu fazer pedagógico nas instituições, ter a Pedagogia como o *locus* da formação dos/as docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além da formação de gestores, reconhecida hoje legalmente pelo CNE, atesta a justeza daquilo que sempre defendemos e até assumimos no último Projeto Pedagógico ainda em curso no CEDU.

No Brasil, o curso de Pedagogia, regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº. 1.190/1939, foi desenhado para ser instrumento de formação dos “*técnicos em educação*” que a incipiente modernização da máquina do Estado Nacional pós-revolução de 1930 estava a demandar. Pedagogos e pedagogas seriam, então, profissionais da educação que, uma vez formados/as, assumiriam funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho de estudantes e docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação nos aparelhos do Estado, nos âmbitos Federal, Estaduais e, em muitos lugares, também nos municípios, mediante uma formação e um diploma de bacharel.

Segundo o Parecer CNE/CP 5/2005, que hoje estabelece as atuais diretrizes do curso de Pedagogia,

a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam, fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

Segundo se pode observar, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava à seguinte situação: no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Esses serão, em linhas gerais, os ditames que irão vigorar para a formação do pedagogo até 1969, quando o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº. 2 estabelecem a possibilidade de o curso de Pedagogia ser também uma licenciatura, com registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau. Daí iria se desdobrar o argumento de que, como *“quem pode o mais pode o menos, quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”*, abria-se o magistério nos anos iniciais de escolarização também para os formados em Pedagogia. Para tanto bastava, apenas, o acréscimo de três disciplinas ao currículo mínimo determinado para a formação dos pedagogos⁶. E essa será a situação que oficialmente irá vigorar até a recente aprovação das Diretrizes do curso de Pedagogia, inclusive com o reforço do CNE via Parecer recente sobre Apostilamento de Diplomas de Pedagogia. Somente graças à luta dos movimentos organizados dos educadores, e assim mesmo por conta da prerrogativa da autonomia didático-científica das universidades, é que essa concepção seria rompida, no seio de muitas IES brasileiras públicas nos anos recentes.

Esse fato é reconhecido pelo CNE, no já referido Parecer CNE/CP 5/2005, quando afirma que

com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos de 1990, foi se constituindo como o principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

⁶ Essas disciplinas eram Didática do 1º Grau, Estrutura do 1º Grau e Prática de Ensino do 1º Grau.

E como se não bastasse esse reconhecimento do que se impôs na prática, em boa parte por conta do debate sobre o estatuto epistemológico que deve presidir o perfil profissional do/a Pedagogo/a, o CNE, por seu Conselho Pleno, nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia agora em vigor assevera que:

Grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, **tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental** (grifo nosso), nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares [e que] **os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos** (também grifo nosso).

Caracterizado, portanto, pelas normas recém-instauradas como um curso de licenciatura, a Pedagogia, tal como proposto pelo CNE, precisa levar em consideração, antes de mais nada, na definição de seu projeto pedagógico, além dos princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, a organização federativa do Estado brasileiro, a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, bem como a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

O graduando e a graduanda em Pedagogia precisam, igualmente, trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. Isso é o que afirma o Parecer do CNE que estabelece as diretrizes do curso e isso é tudo por que vimos lutando abertamente há cerca de 25 anos.

Para a formação do licenciado e da licenciada em Pedagogia define-se como central, portanto, o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre as comunidades do campo, os povos indígenas, os quilombolas e as populações urbanas social e economicamente excluídas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas sociais e

étnicas e da sustentabilidade ecológica, econômica e territorial daquelas comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, segundo o Parecer 05/2005, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Diferente não tem sido a concepção do FORUMDIR sobre a formação do/a pedagogo/a necessário/a ao atendimento das demandas educacionais do país e de Alagoas, em particular, ao afirmar que o profissional que precisamos formar deve ter como base e identidade de sua formação a docência, que é vista a partir de uma “tríplice relação com o saber – a base de conhecimentos do pedagogo, sua atuação como produtor de conhecimentos e sua ação ética” – o que reforça a característica eminentemente profissional do trabalho do/a pedagogo/a, sistematizada da seguinte forma:

- um profissional que na escola conheça os caminhos da prática docente ou atue como tal, saiba trabalhar no coletivo, participar e envolver-se com a equipe pedagógica na construção de projetos educativos, saiba analisar a contextualidade das práticas, estar sintonizado com processos de construção da identidade docente e seja capaz de mediar o diálogo entre o contexto escolar e o social;
- um professor-pesquisador dos caminhos de humanização dessa prática e que tenha os olhos voltados para outras instâncias sociais onde a educação transita, apto, portanto, a coordenar processos emancipatórios de reflexão sobre a prática, a analisar e incorporar criativa e coletivamente os produtos do processo reflexivo, capaz de perceber a complexidade de sua ação, de decidir na diversidade e trabalhar integrando afetividades, sentimentos e cognição, pautado por compromissos éticos transparentes e discutidos, um pesquisador, enfim, que saiba formar pesquisadores.
- um professor-pesquisador também com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora da escola, sabendo, para tanto, analisar os condicionantes históricos de cada contexto social, integrar-se nas questões coletivas da humanidade, que seja um leitor e consumidor de cultura, que saiba trabalhar dentro dos princípios do planejamento participativo, que saiba lidar e gerenciar projetos e processos educativos. (cf. FORUMDIR, 2003.)

Igual posição foi, nos seus últimos anos de existência, também aquela defendida pela a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, constituída instalada MEC. Afirmou esta em vários documentos, sobretudo no datado de 1999, que o curso de Pedagogia deveria abranger conteúdos e atividades que constituíssem base consistente para a formação do educador. Nessa direção, os seguintes saberes e habilidades, entre outros, deveriam ser desenvolvidos na formação do/a pedagogo/a:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

Em outro documento, datado de 2002, a mesma comissão, tomando por base documento do FORUMDIR, produzido em 1998, reafirma, de modo realçado, dever a formação do pedagogo ter com base a docência. Diz a comissão textualmente que

o eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a **docência [...]: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e**

técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (grifo nosso)

É importante ressaltar, ainda, nessa demarcação conceitual do processo de formação do/a pedagogo/a que aqui tentamos estabelecer, que, segundo o FORUMDIR e a COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MEC, a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos, abrindo espaço para se pensar/ propor uma concepção de formação articulada e integrada para todos os professores. Essa concepção de docência supõe, segundo essas instâncias:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- unidade entre teoria e prática;
- capacitação para a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo;
- compromisso social do profissional da educação e
- trabalho coletivo e interdisciplinar.

Considerando a opção preferencial por nós assumida nessa proposta de curso, qual seja a de focar nossos esforços formativos na instituição escolar, a organização da matriz curricular para a formação do/a profissional da educação, pedagogo/a que queremos, porque dele/a precisa a sociedade alagoana, precisa ter como eixo central a cultura escolar, entendida como uma construção social que traz as marcas de um espaço e tempo específicos, expressos nos rituais pedagógicos, na forma de organização e gestão da escola, na delimitação de saberes e conteúdos a serem trabalhados, nos procedimentos de avaliação, numa perspectiva sempre parcial e provisória. Isso, evidentemente, não significa o descarte das questões formativas que emergem de outros espaços educativos, até porque, pelo que entendemos, a realidade, por ser global e articulada, não pode ser parcelada, ao mesmo tempo em que a sociedade, em suas várias instâncias, por configurar instâncias eminentemente pedagógicas é percebida por nós como lugar privilegiado de educação.

Dito isto e considerando o eixo formativo central por nós assumido, alguns eixos articuladores da proposta político-pedagógica aqui delineada se fazem

necessários, na medida em que permitem compreender o cruzamento de várias culturas que compõem a realidade escolar, já que

[...] viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. A cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual. (PÉREZ GÓMEZ, 2003. p. 17)

Dessa forma, os eixos articuladores que compõem o processo formativo, realizariam o que Pérez Gómez (2003) denomina de “*mediação reflexiva*”, ou seja, um diálogo entre os vários saberes presentes ao longo da formação e entre os saberes advindos das próprias trajetórias escolares dos alunos. Pérez Gómez (2003) define esse movimento como sendo

[...] este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como uma instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (p.17)

Algumas estratégias pedagógicas podem ser pensadas nesse sentido tomando como exemplo as ATIVIDADES INTEGRADORAS, que já se constituem como experiência piloto desenvolvida ao longo do ano letivo de 2004 no atual Curso de Pedagogia, e que têm como objetivo o “*estudo dos novos paradigmas da educação que norteiam a interação teoria-prática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de construção da nova proposta da Unidade Acadêmica (UA) de Educação e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de Pedagogia com vistas à formação do profissional da Educação Básica*”. Afinal, uma proposta curricular para um novo curso de Pedagogia pressupõe clareza sobre o profissional que se espera formar, o sentido da formação para esse sujeito, as formas de articulação curricular, as aprendizagens significativas, a dimensão epistemológica dos conteúdos, a atitude de investigação e pesquisa e, principalmente, uma articulação

entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a formação do profissional de Pedagogia que buscamos implica:

1. possibilitar a relação teoria-prática a partir do primeiro ano do curso, com a criação de espaços que favoreçam a compreensão do contexto da prática pedagógica, permitindo aprimorar uma atitude investigativa, não dogmática, partindo das experiências e trajetórias escolares dos alunos, como ponto de partida para a construção inicial da compreensão da cultura escolar.
2. permitir compreender que no contexto escolar se estabelecem complexas relações de classe, étnico-raciais e de gênero que produzem identidades que não são neutras mas crivadas por relações assimétricas de poder e que a escola e os currículos escolares têm que ser apreendidos a partir desses pressupostos. A relação entre o currículo e a cultura é essencial para penetrarmos no cerne dos processos produtivos de identidades e diferenças, de exclusões e desigualdades, preconceitos, racismos.
3. articular o processo de ensino, pesquisa e extensão, de forma a levar o/a aluno/a a desenvolver uma atitude que lhe permita entender que a formação e o desenvolvimento profissional devem ser um processo permanente, devido à própria dinâmica social que está, permanentemente, em construção, desenvolvimento, transformação.
4. compreender a instituição escolar a partir de funções que são complementares: a de **socialização**, ou seja, mediação entre a escola e o contexto social em que os alunos estão inseridos na produção de significados; a **instrutiva**, em que, mediante as atividades de ensino-aprendizagem realizadas intencional e sistematicamente, aperfeiçoe o processo inicial de socialização, rompendo com os mecanismos que caracterizam de forma desigual, nas sociedades de livre mercado, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos; e a **educativa**, que sintetiza as funções anteriores, na medida em que desenvolve nos/as alunos/as autonomia, independência intelectual, para que possam analisar criticamente os processos socializadores vividos cotidianamente.

A essa altura, ainda que correndo o risco de sermos reiterativos, não podemos deixar de assinalar, ao construir as referências que aqui estamos tomando como base para a formação do/a pedagogo/a de que Alagoas precisa, as posições históricas da ANFOPE sobre o tema, no mínimo em respeito ao que a ela devemos pelas conquistas configuradas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. É que essa entidade, como aglutinadora e catalizadora das discussões

mais progressistas sobre entidade e caixa de ressonância dos estudos desenvolvidos na academia sobre a formação dos/as profissionais da educação – e não somente do/a pedagogo/a – ao afirmar suas posições de forma globalizante, assevera insistentemente em todos os seus documentos relativos às diretrizes necessárias à formação do/a profissional da educação, que este/a deve:

- ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional;
- Ter uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades;
- Ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social;
- Compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo;
- Ser capaz de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático;
- Desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional;
- Ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- Ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas. (cf. ANFOPE, Campinas, 1998)

A partir dessas posições nucleares que dão unidade ao trabalho educativo desenvolvida a inúmeras mãos, se atentarmos para o que estabelecem as diretrizes para a formação do/a pedagogo/a, teremos a afirmação do CNE de que uma formação assim desenvolvida conseguirá o periódico redimensionamento das condições em que educadores/as e educandos/as participam dos atos pedagógicos em que são implicados, quanto, no caso específico do/a pedagogo/a, fornecem elementos para a proposição, análise e desenvolvimento de políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização, de modo a tentar garantir, a todos/as, o direito à educação de qualidade, em estabelecimentos devidamente instalados e equipados, gerida por profissionais qualificados/as e valorizados/as.

Já quanto a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino – que são atos preferenciais dos/a profissionais da Pedagogia – afirmam as diretrizes curriculares do curso textualmente que a formação deve ser desenvolvida:

Na perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

E, incorporando o que sempre defenderam ANFOPE, FORUMDIR, COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA PEDAGOGIA e demais entidades integrantes do FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, o Conselho Pleno do CNE, ao aprovar as DCNs da Pedagogia, assume mais uma vez o que sempre defendemos para a formação dos profissionais da educação – incluído/a aí o/a pedagogo/a – e que já se encontra institucionalizado no âmbito da UFAL, ou seja, que:

A pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar.

Tratando especificamente da formação do/a pedagogo/a, diz o CNE, também em sintonia conosco, que:

A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constituem-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

Essas são, portanto, as referências que assumimos na formulação deste Projeto Político-Pedagógico, cujos objetivos passamos, a seguir, a enunciar.

OBJETIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFAL destina-se à formação de licenciados/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como para exercer atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais.

PERFIL DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA

Considerando-se as referências político-epistemológicas e os objetivos por nós assumidos para o curso de Pedagogia que o Centro de Educação da UFAL se propõe a desenvolver, mister se faz a formalização do perfil profissional que o/a graduado/a por esse curso precisa ter. Segundo o que apresentam as DCNs do curso de PEDAGOGIA, como síntese final do que estabelecem, à guisa de explicitação das categorias empregadas no desenho do perfil desejável do/a novo/a pedagogo/a e das suas próprias bases, temos que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros e que
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Assim sendo, delineamos como perfil desejável e insistentemente por nós buscado do/a egresso/a do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL, o que segue:

- postura ética e compromisso para atuar na construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- capacidade de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- aptidão para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- disposição para trabalhar na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecimento e respeito às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- domínio dos modos de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- capacidade de relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- disposição para promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- aptidão para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- capacidade de desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

- capacidade de participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- preparo para realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- capacidade de utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- condições de estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

CONTEÚDOS/MATRIZ CURRICULAR

Tendo por referência as concepções então assumidas, bem como as particularidades da instituição, em sua autonomia pedagógica e a realidade educacional local, a estrutura do curso de Pedagogia da UFAL busca dar conta dos três núcleos de estudos, conforme o que determina o Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2006, a saber: I – Um núcleo de estudos básicos; II – Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e; III – Um núcleo de estudos integradores.

I - O **núcleo de estudos básicos**, conforme a referida Resolução sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, preconiza a articulação, por meio de reflexão e ações críticas:

- a) a observação e análise, o planejamento, a implementação e a avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em escolares e não-escolares;
- b) a gestão de processos educativos em espaços escolares e não-escolares;
- c) os princípios, concepções e critérios oferecidos por estudos das diversas áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

- d) o conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) os processos de desenvolvimento de crianças, de jovens e adultos, nas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) o conhecimento das necessidades e aspirações da sociedade de que a educação faz parte, identificando as diferentes forças e interesses, captando contradições;
- g) as experiências que considerem o contexto histórico e sócio-cultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e técnicos do setor da Educação;
- h) a Didática, as teorias e metodologias pedagógicas, os processos de organização do trabalho docente, as teorias de desenvolvimento da aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, de tecnologias de informação e comunicação e diversas linguagens;
- i) o conhecimento dos códigos de diferentes linguagens, inclusive a matemática, bem como dos das Ciências, da História e da Geografia, assim como metodologias de ensino e formas de aprendizagem;
- j) o estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras questões centrais da sociedade contemporânea;
- l) as questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no mundo de hoje, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

II - O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, conforme a mesma Resolução volta-se para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da instituição que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigação de processos educativos, na área da gestão, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias e assistenciais;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - O núcleo de estudos integradores proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos e experiências e utilização de recursos pedagógicos.
- c) atividades de comunicação e expressão cultural

Esses núcleos de estudos expressam-se na **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFAL**, através de um desenho curricular geral que será constituído de três eixos, como seguem:

01. EIXOS FORMATIVOS:

EIXOS	NATUREZA	CARGA HORÁRIA TOTAL PREVISTA
CONTEXTUAL	Compreensão dos processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo.	780
ESTRUTURAL	Saberes e práticas específicos à formação dos pedagogos aptos a atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.	1.680
ARTICULADOR	Processos concretos vivenciados pelos/as profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa.	680
CARGA HORÁRIA TOTAL		3140

Como é possível observar, os dois primeiros eixos – **CONTEXTUAL** e **ESTRUTURAL** – oferecem as bases teórico-metodológicas para a ação dos formandos como pedagogos. Fugindo ao desenho puramente disciplinar das matrizes curriculares tradicionais, estes eixos serão constituídos de um total de seis módulos, organizados em temas.

Já o **EIXO ARTICULADOR**, que aprofunda a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica, encontra-se constituído de dois módulos organizados sob a

forma de movimentos que remetem à observação/investigação, ao planejamento e à vivência do fazer pedagógico na escola.

No estudo dos módulos não existirão aqueles apenas de teoria, nem aqueles apenas de prática. Quando a ênfase estiver na reflexão teórica, a prática indicará o caminho dessa reflexão; quando a ênfase for na prática, a teoria mostrará suas possibilidades, seus caminhos.

Dito isto, temos os módulos que constituem cada um dos três eixos do *núcleo de estudos básicos*:

EIXOS	MÓDULOS		
	Nº	TÍTULO	CH
CONTEXTUAL	1	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	160
	2	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	240
	3	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	260
	4	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	120
ESTRUTURAL	5	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	1160
	6	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	520
INTEGRADOR	7	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	280
	8	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	400
CARGA HORÁRIA TOTAL			3.140

Pormenorizando ainda mais a matriz que se pretende executar, passamos, em seguida, a descrever, ainda que sucintamente, o que constitui cada módulo com seus componentes curriculares, bem como a organização da Matriz Curricular do núcleo de estudos básicos por semestre com a distribuição da carga horária para componentes teóricos e práticos por módulo, considerando-se os componentes teóricos indicados por T e os práticos por P:

02. DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS FORMATIVOS:

EIXOS	Nº	MÓDULOS	CONCEPÇÃO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES
C O N T E X T U A L	1	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	Compreensão da educação como prática social, que se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e a intervenção na realidade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentos Filosóficos da Educação ✓ Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia
	2	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E MEIO- AMBIENTE	Reflexão sobre a educação em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos em confronto, destacando-se, em nosso caso, as políticas públicas de educação escolar e seus efeitos na sociedade, na cultura e no meio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentos Sociológicos da Educação ✓ Fundamentos Antropológicos da Educação ✓ Fundamentos Políticos da Educação ✓ Fundamentos da Educação Infantil
	3	EDUCAÇÃO, CONHECI- MENTO E INFORMA- ÇÃO	Análise da relação da educação com o conhecimento, com base na forma de produzir e apropriar-se do saber, refletindo sobre as dimensões dos atos de aprender e de ensinar, apropriando-se de novas tecnologias da comunicação e informação disponíveis ao ato de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização do Trabalho acadêmico ✓ Fundamentos Psicopedagógicos da Educação ✓ Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação ✓ Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa
	4	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Abordagem do trabalho e da educação como atividades humanas essenciais, que se constituem princípio e base de construção da práxis do educador e do ser profissional da educação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho e Educação ✓ Profissão Docente

EIXOS	Nº	MÓDULOS	CONCEPÇÃO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES
E S T R U T U R A L	5	PROPOSTA PEDAGÓGI- CA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Análise crítica, no tempo e no espaço, das políticas e da gestão da educação institucionalizada, de suas bases legais, de seus fundamentos paradigmáticos, de seus impasses e desafios para uma formação cidadã, bem como estudo dos saberes indispensáveis ao exercício da docência.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa Educacional ✓ Estatística Educacional ✓ Desenvolvimento e Aprendizagem ✓ Alfabetização e Letramento ✓ Política e Organização da Educação Básica no Brasil ✓ Organização e Gestão dos Processos Educativos ✓ Didática ✓ Currículo

				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação ✓ Saberes e metodologias do Ensino de História I ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Geografia I ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Matemática I ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I ✓ Saberes e metodologias da Educação Infantil I ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais I ✓ Arte Educação ✓ Corporeidade e Movimento ✓ Jogos, Recreação e Brincadeiras ✓ Libras ✓ Educação Especial
	6	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Planejamento do trabalho escolar, considerando estratégias relativas à organização político-pedagógica da escola, a seleção e organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos e a práticas de avaliação, promotoras do sucesso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem ✓ Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar ✓ Saberes e metodologias do Ensino de História II ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Geografia II ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Matemática II ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Língua Portuguesa II ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais II ✓ Saberes e metodologias da Educação Infantil II

EIXOS	Nº	MÓDULOS	CONCEPÇÃO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES
A R T I C U L	7	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do/a pedagogo/a, por meio da observação/investigação da realidade educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetos integradores 1 ✓ Projetos integradores 2 ✓ Projetos integradores 3 ✓ Projetos integradores 4

A D O R				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetos integradores 5 ✓ Projetos integradores 6 ✓ Projetos integradores 7
	8	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, seqüenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio Supervisionado I ✓ Estágio Supervisionado II ✓ Estágio Supervisionado III ✓ Estágio Supervisionado IV

03. MATRIZ CURRICULAR DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS POR PERÍODO - TURNO DIURNO

1º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	Fundamentos Filosóficos da Educação	70	10	80
		Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	70	10	80
	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Profissão Docente	50	10	60
	EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Organização do Trabalho Acadêmico	40	20	60
		Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	60	20	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores I	20	20	40
SUB-TOTAL			310	90	400

2º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	Fundamentos Sociológicos da Educação	70	10	80
	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	70	10	80
		Leitura e produção textual em língua portuguesa	30	10	40
	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Trabalho e Educação	50	10	60
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	70	10	80
		Estatística Educacional	30	10	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores II	20	20	40
SUB-TOTAL			340	80	420

3º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO AMBIENTE	Fundamentos Antropológicos da Educação	30	10	40
		Fundamentos Políticos da Educação	30	10	40
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Desenvolvimento e Aprendizagem	70	10	80
		Didática	50	10	60
		Currículo	50	10	60
		Avaliação	50	10	60
		Alfabetização e Letramento	30	10	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores III	20	20	40
SUB-TOTAL			330	90	420

4º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CULTURA E MEIO AMBIENTE	Fundamentos da Educação Infantil	70	10	80
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	60	20	80
		Corporeidade e movimento	30	10	40
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Educação Especial	30	10	40
		Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	60	20	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores IV	20	20	40
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			300	100	400

5º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	50	10	60
		Pesquisa Educacional	60	20	80
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Organização e Gestão dos Processos Educativos	70	10	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores V	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado I	20	60	80
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			300	140	440

6º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de da Língua Portuguesa II	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	50	10	60
		Jogos, Recreação e Brincadeiras	20	20	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VI	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado II	30	90	120
ELETIVA			30	10	40
SUBTOTAL			240	180	420

7º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I	40	20	60
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VII	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado III	20	60	80
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			250	150	400

8º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Libras	40	20	60
		Arte Educação	30	10	40
		Saberes e Metodologias do Ensino de História II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Geografia II	40	20	60
INTEGRADOR	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado IV	30	90	120
SUB-TOTAL			220	180	400

04. MATRIZ CURRICULAR DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS POR PERÍODO – TURNO NOTURNO

1º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	Fundamentos Filosóficos da Educação	70	10	80
		Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	70	10	80
	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Profissão Docente	50	10	60
	EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Organização do Trabalho Acadêmico	40	20	60
		Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	50	30	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores I	20	20	40
SUB-TOTAL			300	100	400

2º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	Fundamentos Sociológicos da Educação	70	10	80
	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	70	10	80
		Leitura e produção textual em língua portuguesa	30	10	40
	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Trabalho e Educação	50	10	60
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	70	10	80
		Estatística Educacional	30	10	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores II	20	20	40
SUB-TOTAL			340	80	420

3º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO AMBIENTE	Fundamentos Antropológicos da Educação	30	10	40
		Fundamentos Políticos da Educação	30	10	40
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Desenvolvimento e Aprendizagem	70	10	80
		Didática	50	10	60
		Currículo	50	10	60
		Avaliação	50	10	60
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores III	20	20	40
SUB-TOTAL			300	80	380

4º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CULTURA E MEIO AMBIENTE	Fundamentos da Educação Infantil	70	10	80
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	60	20	80
		Alfabetização e Letramento	30	10	40
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Educação Especial	30	10	40
		Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	60	20	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores IV	20	20	40
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			300	100	400

5º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	50	10	60
		Corporeidade e Movimento	30	10	40
		Pesquisa Educacional	60	20	80
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Organização e Gestão dos Processos Educativos	60	20	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores V	20	20	40
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			290	110	400

6º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	40	20	60
		Saberes e Metodologias da Língua Portuguesa II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	50	10	60
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VI	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado I	20	60	80
ELETIVA			30	10	40
SUBTOTAL			210	130	340

7º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Jogos, Recreação e Brincadeiras	20	20	40
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	40	20	60
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VII	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado II	30	90	120
SUB-TOTAL			220	140	320

8º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História I	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	50	10	60
		Arte Educação	30	10	40
INTEGRADOR	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado III	20	60	80
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			210	130	340

9º PERÍODO					
EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Libras	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia II	40	20	60
INTEGRADOR	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado IV	30	90	120
SUB-TOTAL			150	150	300

Na operacionalização dessa Matriz Curricular, os núcleos de estudos expressos nos Eixos e Módulos formativos, desenvolver-se-ão de modo a proporcionar aos/às estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer, conforme

preconizam os Pareceres CNE/CP 09/2001, 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 E 02/2002, ao longo do curso, desde seu início.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

Em atendimento ao núcleo de estudos integradores da diretriz curricular e no intuito de imprimir dinamicidade à realização desse projeto político-pedagógico, recuperaremos as vivências já existentes no Centro de Educação através de instâncias e práticas acadêmicas expressas, a saber:

1. Nos núcleos temáticos: NEPEAL, NEAD, NEA, NAE;
2. Nos programas de extensão: PROMUAL, PRONERA, UNITRABALHO; ARBORETUM de Educação Ambiental; Sala Verde;
3. Nos programas de iniciação científica;
4. Nos programas de monitoria;
5. Nos estágios não obrigatórios;
6. Na participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

Importa registrar que a participação dos estudantes nas instâncias e atividades acima referidas, ocorrerá mediante a construção de projetos específicos celebrados entre a coordenação do curso e cada instância em particular, sem, contudo, tolher a liberdade do/a licenciando/a na escolha de outras atividades de caráter acadêmico-científico-culturais, desde que devidamente autorizadas pelo colegiado de curso, inclusive podendo cursar disciplinas em outros cursos, e compondo um mínimo de 200 horas.

O colegiado divulgará em cada semestre letivo, a programação de eventos para que o aluno possa elaborar seu plano de atividade. A carga horária prevista para o **núcleo de estudos integradores** não poderá ser cumprida em uma única atividade.

Finalmente na organização curricular haverá abertura para que o/a estudante possa, também, atender a seus interesses de aprofundamento em áreas específicas de estudo através de um leque de disciplinas eletivas (Componentes Optativos), com carga horária de, no mínimo, 160 horas, já prevista na Matriz Curricular, dentre as quais enumeramos as que seguem:

COMPONENTES OPTATIVOS DAS ATIVIDADES FORMATIVAS

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
	T	P	TOTAL
Educação e Movimentos Sociais	30	10	40
Introdução à Educação à Distância	30	10	40
Educação do Campo	30	10	40
Educação e Gênero	30	10	40
Educação e Meio-Ambiente	30	10	40
Educação e Diversidade Étnico-Racial	30	10	40
Educação de Jovens e Adultos I	30	10	40
Educação de Jovens e Adultos II	30	10	40
Educação e Economia Solidária	30	10	40
Literatura Infantil	30	10	40
Tópicos de História da Educação em Alagoas	30	10	40
Avaliação Institucional	30	10	40
Gestão e Financiamento da Educação	30	10	40

Considerando a dinâmica da realidade novas disciplinas eletivas poderão ser acrescentadas às acima enumeradas, por decisão do Colegiado do Curso, após avaliação e identificação de necessidades para melhor aprofundamento e diversificação estudos.

CARGA HORÁRIA TOTAL POR DIMENSÃO CURRICULAR

DIMENSÃO CURRICULAR		CARGA HORÁRIA POR DIMENSÃO
Atividades Formativas	Componentes Comuns	2.340
	Componentes Optativos	160
Prática como dimensão dos saberes de natureza científico-cultural		280
Estágio Supervisionado		400
Outras atividades acadêmico-científico-culturais		200
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		120
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.500

IV - EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA POR DISCIPLINA

1º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Fundamentos Filosóficos da Educação	A natureza da reflexão filosófica e as implicações da filosofia na prática pedagógica, destacando as perspectivas no campo da filosofia da educação.	ADORNO, Theodor W. <i>Educação e emancipação</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1995. REALE G. & ANTISERI, D. Francis Bacon: filósofo da época industrial. <i>In: História da Filosofia: do humanismo a Kant</i> . São Paulo: Paulus, 1990, Vol. II, pp. 323 – 349. HOBBES, Thomas – <i>Liviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado eclesiástico e civil</i> . 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 1ª Parte, pp. 8 – 99 (Coleção Os Pensadores). LOCKE, John – <i>Ensaio acerca do entendimento humano</i> . 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 133 – 343 (Coleção Os Pensadores). LARA, Tiago Adão. <i>A Filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias</i> . Petrópolis: Vozes, 1999. LUCKESI, C. C. – <i>Filosofia da Educação</i> . São Paulo: Cortez, 1994. ROUSSEAU, Jean Jacques. <i>Emílio ou da Educação</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. SEVERINO, Antonio Joaquim. <i>Filosofia da Educação</i> . São Paulo: FTD, 1999.
Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	Análise histórica da Educação e da Pedagogia, segundo as idéias pedagógicas, com foco na história da educação brasileira	ARIÈS, Philippe. <i>História social da criança e da família</i> . 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. CAMBI, Franco. <i>História da Pedagogia</i> . São Paulo: UNESP, 1999. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Câmara (org.). <i>Histórias e memórias da educação no Brasil - Séculos XVI- XVIII</i> . Petrópolis: Vozes, 2005. Vol. I. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Câmara (org.). <i>Histórias e memórias da educação no Brasil - Século XIX</i> . Petrópolis: Vozes, 2004. Vol. II. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Câmara (org.). <i>Histórias e memórias da educação no Brasil - Século XX</i> . Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. Vol. III.
Profissão Docente	Estudo da constituição histórica e da natureza do trabalho docente, articulando o papel do Estado na formação e profissionalização docente e da escola como locus e expressão desse trabalho	CHARLOT, Bernard. <i>Formação dos professores e relação com o saber</i> . Porto Alegre: ARTMED, 2005. COSTA, Marisa V. <i>Trabalho docente e profissionalismo</i> . Porto alegre: Sulina, 1996. ESTRELA, Maria Teresa (Org.) <i>Viver e construir a profissão docente</i> . Porto, Portugal: Porto, 1997. LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. <i>O trabalho docente</i> . SP: Vozes, 2005. NÓVOA, António (Org.) <i>Vidas de Professores</i> . Porto, Portugal: 1992.

Organização do Trabalho Acadêmico	As ciências e o conhecimento científico: natureza e modos de construção do conhecimento e da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, especificamente os aspectos técnicos e textuais da pesquisa em educação.	ALVES – MAZOTTI, A. J. e GWANDSZNAJDER, F. <i>O método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa</i> . São Paulo: Pioneira, 1998. BRANDÃO, Z. (org.) <i>A crise dos paradigmas e educação</i> . São Paulo: Cortez, 1994 CHIZZOTTI, A. <i>Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais</i> . São Paulo: Cortez, 1995. DEMO, P. <i>Educar pela pesquisa</i> . São Paulo: Autores Associados, 2000. FAZENDA, I. (Org.) <i>Novos enfoques da pesquisa educacional</i> . São Paulo: Cortez, 1994. LAVILLE, C. e DIONNE, J. <i>Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas</i> . Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. PÁDUA, E. M. M. de. <i>Metodologia da pesquisa</i> . Campinas/SP: Papyrus, 2000.
Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	Estudo da importância das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação: potencialidades pedagógicas e desafios de sua aplicação nos espaços de aprendizagem presencial e à distância.	BARRETO, Raquel G. (org). <i>Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas</i> . Rio de Janeiro: Quartet, 2001. HEIDE, A. e STILBORNG, L. <i>Guia do professor para a Internet</i> . 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. MASETTO, Marcos; MORAN, José e BEHRENS, Marilda. <i>Novas tecnologias e mediação pedagógica</i> . Campinas: Papyrus, 2000. MERCADO, Luís P. <i>Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação</i> . Maceió: EDUFAL, 2004. MERCADO, Luís Paulo Leopoldo Mercado. <i>Vivências com aprendizagem na Internet</i> . Maceió: EDUFAL, 2005 SILVA, Marcos. <i>Educação online</i> . São Paulo: Loyola, 2004.
Projetos Integradores 1	VER PROJETO ANEXO 1	

2º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Fundamentos Sociológicos da Educação	Estudo das tendências teórico-metodológicas da Sociologia, analisando a relação entre educação e a dinâmica da sociedade no Brasil, perpassando as interações Educação-Estado-Movimentos Sociais.	COSTA, Maria Cristina Castilho. <i>Sociologia: Introdução à ciência da sociedade</i> . São Paulo: Moderna, 1987. Cristina Castilho. DAYRELL, Juarez (Org.) <i>Múltiplos Olhares sobre educação e cultura</i> . Belo Horizonte: UFMG, 1996. DEMO, P. <i>Sociologia - uma introdução crítica</i> . São Paulo: Atlas, 1989 DURKHEIM, Émile. <i>Educação e Sociologia</i> . 11 ed., São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. <i>Educação e Sociedade – leituras de Sociologia da Educação</i> . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983 RODRIGUES, A. T. <i>Sociologia da Educação</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2003 MARTINS, B. Carlos. <i>O que é Sociologia</i> . São Paulo:

		Cortez, 1982.
Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	Reflexão teórico-crítica da Psicologia, segundo as novas teorias, considerando a natureza multidimensional do ser humano e as concepções da Psicologia da Educação na complexidade contemporânea.	ALVES, Rubem. <i>Alegria de ensinar</i> . São Paulo: Ars Poética, 1994. ARAÚJO, U. F. <i>Conto de escola – a vergonha como um regulador moral</i> . Campinas: Moderna/Unicamp, 1999. BARONE M. C. Leda. <i>De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar psicopedagógico</i> . Petrópolis, Vozes, 1993. BOSSA, Nadia, A. <i>A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. CARRARA, Kester. (org.). <i>Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens</i> . - São Paulo: Avercamp, 2004.
Leitura e produção textual em Língua Portuguesa	Estudo, reflexão e exercício prático da leitura e da escrita na perspectiva da noção de gêneros textuais e da leitura estratégica, considerando aspectos da textualização e da gramática funcional necessários à compreensão e elaboração de textos escritos.	FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. <i>Oficina de texto</i> . Petrópolis: Vozes, 2003. KLEIMAN, Ângela B. <i>Oficina de Leitura</i> . Campinas: Pontes, 2002. MARCUSCHI, Luis Antônio. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i> . São Paulo: Cortez, 2001. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. <i>Modelos teóricos e estratégias de leitura</i> . Maceió: EDUFAL, 2005. VILELA, Mário & KOCH, Ingedore V. <i>Gramática da Língua Portuguesa</i> . Coimbra: Livraria Almedina, 2001.
Trabalho e Educação	Estudo da categoria Trabalho e sua relação com a gênese e função social da educação, passando a análise sócio-histórica nas políticas e práticas da relação trabalho e educação e seus reflexos na profissão docente.	BERTOLDO Edna e MAGALHÃES, Belmira (org.) <i>Trabalho, Educação e Formação Humana</i> . Maceió: EDUFAL, 2005. BIANCHETTI, Lucídio. <i>Da Chave de Fenda ao Laptop - tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação</i> . Petrópolis: Vozes; São Paulo: UNITRABALHO, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001. CATTANI, Antônio David (org). <i>Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia</i> . Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002. FRIGOTTO, Gaudêncio. <i>Educação e crise do capitalismo real</i> . São Paulo: Cortez, 2000. FRIGOTTO, G. CHIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (org.). <i>Ensino Médio Integrado: concepções e contradições</i> . São Paulo: Cortez, 2005. MARX, Karl. <i>Manuscritos econômicos filosóficos</i> . Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993. RAMOS, Marise Nogueira. <i>A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?</i> São Paulo: Cortez, 2001.
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	Estudo da organização escolar brasileira, nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica, no contexto histórico, político, cultural e sócio-econômico da sociedade brasileira.	AGUIAR, Márcia Ângela. <i>A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira</i> In FERREIRA, Naura Syria Carapeto(org.). <i>Supervisão educacional para uma escola de qualidade</i> . 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000. FÁVERO, Osmar (Org.) <i>A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)</i> . 2ª ed. Campinas, SP: autores Associados, 2001. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. <i>Educação e política no Brasil de hoje</i> . 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. <i>História da educação brasileira: a organização escolar</i> . 16ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2000. VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org.). <i>Caminhos</i>

		<i>da Educação da Colônia aos Tempos Atuais.</i> Maceió/São Paulo. Ed. Catavento:2001.
Estatística Educacional	Estudo da Importância e aplicação dos conceitos estatísticos descritivos e inferenciais básicos, na análise de situações e problemas da realidade educacional brasileira, compreendendo a estatística como instrumento de pesquisa educacional.	BUSSAB, Wilton O. <i>Estatística Básica – 4ª ed.</i> São Paulo: Atual, 1993,1994. 321 pp outra R.B. 1985. FAZENDA, Ivani. <i>Novos enfoques da Pesquisa Educacional.</i> São Paulo: São Paulo: Cortez, 2000. GONÇALVES, Fernando Antônio. <i>Estatística Descritiva: uma introdução.</i> Editora Atlas, 1977. (pp 20-23) INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. <i>Normas para apresentação de Documentos Científicos, Tabelas, vols. 9 e 10.</i> Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. MARTINS, Gilberto de Andrade. <i>Princípios de estatística.</i> São Paulo: Atlas, 1983.
Projetos Integradores 2		

3º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Fundamentos Antropológicos da Educação	Introdução aos estudos Antropológicos da Educação, suas relações com a sociedade, suas dimensões étnico-raciais e culturais, acompanhando as tendências teórico-metodológicas contemporâneas.	BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. <i>A questão política da educação popular.</i> São Paulo : Brasiliense, 1984. LAPLATINE, François. <i>Aprender Antropologia.</i> 8 ed., São Paulo : Brasiliense, 1994. MCLAREN, Peter. <i>Multiculturalismo crítico.</i> São Paulo: Cortez, 1997. MUNANGA, Kabengele. <i>Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil.</i> In: Schawarcz, Lilia Moritz, REIS, Letícia de Souza (orgs.) <i>Negras Imagens.</i> São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. ROCHA, Everardo P. Guimarães. <i>O que é etnocentrismo.</i> 10 ed., São Paulo : Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos, n. 124)
Fundamentos Políticos da Educação	Análise dos fundamentos políticos do fenômeno educativo, contidos nas políticas públicas para a educação no Brasil e em Alagoas	FURTADO, Celso. <i>O Longo Amanhecer: Reflexões sobre a Formação do Brasil.</i> 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. HOLANDA, Sérgio Buarque de. <i>Raízes do Brasil.</i> 28ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. JUNIOR, Caio Prado. <i>História Econômica do Brasil.</i> 37ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. MELO, Adriana A. Sales de. <i>A mundialização da Educação. Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina e Caribe.</i> Maceió: Edufal, 2004. NEVES, Maria Lucia Wanderley. <i>Educação e</i>

		<p><i>Política no Brasil Hoje</i>. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>PERONI, Vera Maria Vidal. <i>Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos Anos 90</i>. São Paulo: Xamã, 2003.</p> <p>VERÇOSA, Élcio de Gusmão. <i>Cultura e Educação nas Alagoas. História, Histórias</i>.</p>
Desenvolvimento e Aprendizagem	<p>Estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na fase adulta segundo as teorias da Psicologia do desenvolvimento e da Educação em articulação com as concepções de aprendizagem.</p>	<p>FREUD, S. <i>Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade</i>. Rio de Janeiro: Imago Editora</p> <p>INHELDER, B. e PIAGET, J. <i>Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente</i>: ROSSETI – FERREIRA, (org). <i>Rede de significações</i>. Porto alegre: ARTMED, 2004</p> <p>TURNER, Johana. <i>Desenvolvimento Cognitivo</i>. Rio de Janeiro, Zahar: 1976.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. - <i>A Formação Social da Mente</i> - Martins Fontes, São Paulo, 1988.</p> <p>WADSWORTH, B.J. <i>Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget</i>. São Paulo: Livraria Pioneira.</p>
Didática	<p>Estudo da prática pedagógica vigente, considerando a evolução histórica da didática, a perspectiva sócio-histórica das concepções teórico-metodológicas presentes em nosso ideário pedagógico e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma intervenção na realidade educativa no estado e no município.</p>	<p>ANDRÉ, M. E. <i>Alternativas no ensino de didática</i>. Campinas, SP: Papirus, 1997.</p> <p>CANDAU, V. M. <i>A didática em questão</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.</p> <p>CANDAU, V. M. <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. <i>Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos</i>. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>MAZETTO, M. T. <i>Didática: a aula como centro</i>. São Paulo: FTD, 1997.</p> <p>VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. <i>Repensando a Didática</i>. São Paulo, Papirus: 1996.</p>
Currículo	<p>Estudo histórico-crítico dos princípios e concepções do currículo, segundo as novas teorias e as normas legais vigentes na Escola da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental</p>	<p>APPLE; Michel W. <i>Conhecimento Oficial.: a educação democrática numa era conservadora</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. <i>A organização do Currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio</i>. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição. Porto Alegre, ARTMED: 1998</p> <p>MORAIS; Maria Cândida. <i>O Paradigma Educacional Emergente</i>. Campinas, SP: Cortez, 1990</p> <p>SACRISTÁN. J. Gimeno. <i>O Currículo: uma reflexão sobre a prática</i>. Tradução Ernani da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 1998</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo</i>. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p>
Avaliação	<p>Estudo das teorias e práticas da avaliação educacional a partir dos paradigmas interacionistas</p>	<p>FERRAZ, Eraldo; MOURA, Esmeralda; SILVA Mª Alba C. <i>Currículo e Avaliação. Guia do Aluno</i>. Maceió: EDUFAL, 2006.</p> <p>HOFFMANN, Jussara. <i>Pontos &</i></p>

	da sociedade e da ação pedagógica, construindo novas abordagens e novos procedimentos do ato de avaliar.	<i>Contrapontos: do pensar ao agir em educação.</i> 2ª edição. Porto Alegre, Mediação: 1999. LUCKESI, Cipriano Carlos. <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar.</i> São Paulo, Cortez, 1996 ROMÃO, José Eustáquio. <i>Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.</i> São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã v.2) SAUL, Ana Maria. <i>O paradigma da Avaliação Emancipatória.</i> São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.
Alfabetização e Letramento	Abordagem das recentes concepções de alfabetização e letramento, articulando ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando seus efeitos sobre as práticas discursivas em contextos familiares e em contextos escolares envolvendo alunos de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental	CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e lingüística.</i> São Paulo: Scipione, 1989 CALIL, Eduardo "Marcas de letramento: efeitos equivocados de um funcionamento" In Corinta Maria Grisolla Geraldí, Claudia Rosa Riolfi & Maria de Fátima Garcia (orgs.) <i>Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.</i> Campinas: Mercado de Letras, 2004 FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre alfabetização.</i> São Paulo: Cortez/Editores Autores Associados. 1985. FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da língua escrita.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. LEMLE, M. <i>Guia teórico do alfabetizador.</i> 3.ed. São Paulo: Ática, 1988. SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros.</i> São Paulo: Autêntica, 1998.
Projetos Integradores 3	VER PROJETO ANEXO	

4º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas	Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional	ANGOTTI, M. <i>O trabalho docente na pré-escola.</i> São Paulo, Pioneira, 1994. ARIÉS, P. <i>História social da criança e da família.</i> Rio de Janeiro: Zahar, 1981 EDWARDS, C., GANDINI, L e FORMAN, G. <i>As cem linguagens da criança.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 FARIA, Ana L.G.de <i>A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.</i> <i>Educação e Sociedade</i> , dez. 1999, vol.20, nº 69, p.60-91. HOHMANN, M.; WEIKART, D. <i>Educar a criança.</i> Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. KUHLMANN Jr., M. <i>Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.</i> Porto Alegre: Mediação, 1998

		OLIVEIRA, Z.M.R. <i>Educação Infantil: fundamentos e métodos</i> . São Paulo: Cortez, 2002
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	Estudo da escola como organização social e educativa: concepções, características e elementos constitutivos do sistema de organização e gestão do trabalho escolar, segundo os pressupostos teóricos e legais vigentes, na perspectiva do planejamento participativo	BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, M.A. <i>Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico</i> . V.3. São Paulo: ENESP, 1999. FURLAN, M. e HARGREAVES, A. A. <i>Escola como organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade</i> . Porto Alegre: Artmed, 2000. LIBÂNEO, J. C. <i>Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática</i> . 5ª ed (ver e amp.) Goiânia: Alternativa, 2004. LIMA, Licínio C. <i>A escola como organização educativa</i> . São Paulo: Cortez, 2001. PETEROSKI, H. <i>Trabalho coletivo na escola</i> . São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. VASCONCELLOS, Celso dos S. <i>Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico</i> . São Paulo: Libertad, 2001. VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). <i>Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico</i> . São Paulo: Papirus, 1998. VEIGA, I. P. A. e FONSECA, Marília (orgs.) <i>As dimensões do Projeto Político-Pedagógico</i> . São Paulo: Papirus, 2001. VIEIRA, Sofia Lerche (org). <i>Gestão da escola: desafios a enfrentar</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
. Educação Especial	Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis na comunidade, os programas de prevenção e assistência existentes, trabalhando o educando na perspectiva do processo de inclusão social	COLL et. al.. <i>Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar</i> . Porto Alegre, Artes Médicas: 1995. V.III. FONSECA, V. <i>Educação especial: programa de estimulação precoce, uma introdução às idéias de Feurstein</i> . Porto Alegre, Artes Médicas: 1995. FONSECA, v. <i>Uma introdução às dificuldades de aprendizagem</i> . Lisboa: Editorial Notícias: 1984. IDE, S. M. <i>Leitura e escrita e deficiência mental</i> . São Paulo, Memnon: 1994. Salto para o Futuro: <i>educação especial.: tendências atuais</i> . Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED: 1999.
Corporeidade e Movimento	Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo	ASSMANN, H. - <i>Paradigmas educacionais e corporeidade</i> , Piracicaba: Unimep, 1995. GONÇALVES, M.A.S. - <i>Sentir, pensar, agir</i> , Campinas: Papirus, 1994. MATURANA, H.; VARELA, F. <i>A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano</i> . Campinas, SP: editorial Psy II, 1995. MERLEAU-PONTY, M. <i>Fenomenologia da</i>

		<p>percepção, São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p> <p>MONTAGU, A. - <i>Tocar o significado humano da pele</i>. São Paulo: Summus, 1989</p> <p>WEIL, Pierre, e TOMPAKOU, Roland. <i>O corpo fala - a linguagem silenciosa da comunicação</i>. Petrópolis, Vozes, 1990.</p>
Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	<p>Estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento de ensino, do currículo e da avaliação, segundo os paradigmas e normas legais vigentes norteando a construção do currículo e do processo avaliativo no Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Básica.</p>	<p>HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. <i>A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio</i>. 5ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p> <p>KUENZER, Acácia. (coord). <i>Planejamento e Educação no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>MORAES, Mª Cândida. <i>O paradigma educacional emergente</i>. Campinas, SP: Papirus, 1997.</p> <p>ROMÃO, José Eustáquio. <i>Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas</i>. São Paulo: Cortez, 1998 (Guia da Escola Cidadã v.2).</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. <i>Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado</i>. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p> <p>SAUL, Ana Maria. <i>Avaliação Emancipatória</i>. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <i>Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações</i>. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1992.</p>
Projetos Integradores 4	VER PROJETO ANEXO	

5º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	<p>Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.</p>	<p>BANDIOLI, A.; MANTOVANI, S. <i>Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>BARBOSA, M. C. S. <i>Por amor e por força: rotinas na educação infantil</i>. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. <i>Educação Infantil: pra que te quero?</i> Porto Alegre, Artmed, 2001</p> <p>ROSSETTI-FERREIRA et al. <i>Os fazeres na Educação Infantil</i>. São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>SMOLE, K. C. S. <i>A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>ZABALZA, M. A. <i>Qualidade em Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p>

Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	Aprofundamento teórico-metodológico da leitura e da produção de gêneros textuais literários e não-literários, considerando a diversidade lingüística, nos diversos usos da prática social, perpassando a análise de material didático produzido e documentos oficiais que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa.	BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa (orgs.) Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004. CORACINI, Maria José (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. DIONISIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (2001) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, LEAL, T. F. A; MORAIS, A G. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (1994) Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2003, ROJO, Roxane. H. R. & BATISTA, Augusto G. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2004.
Organização e Gestão dos Processos Educativos	Estudo dos fundamentos, princípios e mecanismos da gestão educacional em todos os níveis, das relações escola-comunidade e sistemas de ensino e da organização dos processos educativos escolares e não escolares.	GADOTTI, Moacir, PADILHA, P.R e CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. MACHADO, L. M. e FERREIRA, N.S.C. (orgs). Política e Gestão da Educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. PARO, Victor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000 PREEDY, Margaret, FLATTER, Rom e LEVACIC, Rosalind. Gestão em Educação: Estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
Pesquisa Educacional	Estudo das diferentes abordagens teórico-metodológicas da pesquisa em educação, compreendendo as fontes e etapas de produção do projeto de pesquisa educacional visando a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.	ANDRÉ, Marli E. D. A. <i>Etnografia da prática escolar</i> . Campinas: Papyrus, 1995 BICUDO, M. e SPOSITO, Vitória. <i>Pesquisa qualitativa em educação</i> . Piracicaba: UNIMEP, 1994. FAZENDA, Ivani (Org.) <i>Metodologia da pesquisa educacional</i> . SP: Cortez, 1989. FAZENDA, Ivani A. <i>Novos enfoques da pesquisa educacional</i> . SP: Cortez, 1992. GATTI, Bernadete. <i>A construção da pesquisa em educação no Brasil</i> . Brasília: Plano, 2002. SANTOS-FILHO, José e GAMBOA, Silvio. (Orgs.) <i>Pesquisa educacional: quantidade-qualidade</i> . SP: Cortez, 1995.
Estágio Supervisionado I	VER PROJETO ANEXO	

Projetos Integradores 5	VER PROJETO ANEXO	
-------------------------	-------------------	--

6º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Saberes e metodologias da Educação Infantil II	Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.	BANDIOLI, A.; MANTOVANI, S. <i>Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. BARBOSA, M. C. S. <i>Por amor e por força: rotinas na educação infantil</i> . Porto Alegre: ArtMed, 2006. CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. <i>Educação Infantil: pra que te quero?</i> Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004. MOLL, Jaqueline. (Org.). <i>Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades</i> . Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004. ROSSETTI-FERREIRA et al. <i>Os fazeres na Educação Infantil</i> . São Paulo: Cortez, 1998.
Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II	Aprofundamento teórico-metodológico de aspectos relacionados à oralidade e conhecimentos lingüísticos (gramática, ortografia, pontuação), voltados às situações de ensino e aprendizagem e aos materiais didáticos de língua portuguesa	BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). <i>O livro didático de Português: múltiplos olhares</i> . Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. BORTONI-RICARDO, S. M. <i>Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula</i> . São Paulo: Parábola, 2004. GERALDI, J. W. et al. <i>O texto na sala de aula</i> . São Paulo: Ática, 1999. LAJOLO, Marisa. <i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i> . 6ª ed. São Paulo: Ática, 2004. MORAIS, Artur G. de. (org.) <i>O aprendizado da ortografia</i> . Belo Horizonte, Autêntica, 2002. WEISZ, T. <i>O diálogo entre o ensino e a aprendizagem</i> . São Paulo: Ática, 2000.
Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais I	Estudo das bases teóricas que norteiam o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-o à prática pedagógica e aos instrumentos legais – LDB, DCN, ECA, RECNEI, no âmbito nacional, estadual e municipal.	BIZZO, Nélio. <i>Ciências: fácil ou difícil?</i> São Paulo: Ática, 1999. CARVALHO, A. M. P. et alli. <i>Ciências no Ensino Fundamental: o Conhecimento Físico</i> . São Paulo, Scipione, 1998. – (Pensamento e Ação no Magistério) CARVALHO, A. M.; GIL PÈRES, D. <i>Formação de professores de Ciências: tendências e inovações</i> . São Paulo: Cortez, 1993. CUNHA CAMPOS, M.; NIGRO, R. <i>Didática de Ciências: o ensino aprendizagem como investigação</i> . São Paulo: FTD, 1999. MENEZES, L. (org). <i>Formação continuada de professores de Ciências</i> . Campinas: Autores Associados, 1996
Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	Estudo teórico-metodológico dos saberes matemáticos presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando os conhecimentos dos campos conceitual, numérico e geométrico com	CARRAHER, T. CARRAHER, D. & SCHLIEMAN, A. (1995). <i>Na vida dez na escola zero</i> . 10ª Ed. São Paulo: Cortez. CARVALHO, Dione Luckesi de. 1990. <i>Metodologia do ensino da Matemática</i> . São Paulo: Cortez. CHEVALLARD, Y. BOSCH, M. & GASCÓN, J.

	estímulo à prática investigativa e à construção de situações didáticas.	(2001) <i>Estudar Matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem</i> . Porto Alegre: Artmed. PAIS, LUIS CARLOS. (2001). <i>Didática da Matemática: uma análise da influência francesa</i> – Belo Horizonte, Autêntica. PONTE, João Pedro. Brocardo, J.Oliveira, H.(2003). <i>Investigações Matemáticas na sala de aula</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
Jogos, Recreação e Brincadeiras	O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.	BROUGÈRE. G. <i>Brinquedo e cultura</i> . São Paulo: Cortez, 1997. BROUGÈRE. G. <i>Jogo e educação</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. CHATEAU, J. <i>O jogo e a criança</i> . São Paulo: Summus, 1987. FREIRE, J. B. <i>Jogo: entre o riso e o choro</i> . Campinas/SP: Autores Associados, 2002. HUIZINGA, J. <i>Homo ludens: o jogo como elemento da cultura</i> . São Paulo: Perspectiva, 1980. PIAGET, J. <i>A formação do símbolo na criança</i> . Rio de Janeiro: Pioneira, 1979. PASSOS, N. C. et alli. <i>Os jogos e o lúdico na aprendizagem</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003. ROSAMILHA, N. <i>Psicologia do jogo e aprendizagem infantil</i> . São Paulo: Pioneira, 1979.
Estágio Supervisionado II	VER PROJETO ANEXO	
Projetos Integradores 6	VER PROJETO ANEXO	

7º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	Estudo dos processos sociocognitivos da relação espaço-temporal, fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ressignificando o conhecimento e a construção do espaço geográfico.	ALMEIDA, Rosângela D. & PASSINI, Elza Y. <i>O Espaço Geográfico: ensino e representação</i> . São Paulo, Contexto, 1994. GOULART, Íris B. <i>Piaget: Experiências Básicas para utilização pelo professor</i> . Petrópolis, Vozes, 1996. HICKMANN, Roseli Inês. <i>Estudos Sociais – Outros saberes e outros sabores</i> . Porto Alegre, Mediação, 2002. LACOSTE, Y. <i>A Geografia: Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra</i> . São Paulo: Papyrus, 1998. NASCIMENTO, Alvacy L. <i>A evolução do conhecimento geográfico</i> . Maceió, EDUFAL, 2003. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. <i>Para onde vai o ensino de Geografia?</i> São Paulo, Contexto, 1998. PENTEADO, Heloísa Dupas. <i>Met do Ensino</i>

		<p>de História e Geografia. São Paulo, Cortez, 1992. (Col. Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor.)</p> <p>PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. <i>A Representação do Espaço na Criança</i>. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.</p> <p>SANTOS, Milton. <i>Metamorfoses do Espaço Habitado</i>, HUCITEC, São Paulo, 1997.</p>
Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	Articulação teórico-metodológica dos saberes matemáticos presentes nas séries iniciais do ensino Fundamental a partir das principais teorias da educação matemática, construindo campos conceituais e estruturais multiplicativas e considerando a importância das várias representações de um mesmo conceito.	<p>CARAÇA, B. de J. (2002). <i>Conceitos matemáticos</i>, Lisboa, 6ª edição, Gradiva.</p> <p>D'AMBRÓSIO, Ubiratan. 1986. <i>Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática</i>. São Paulo: Summus; Campinas: Editora UNICAMP.</p> <p>FERREIRA, Eduardo Sebastiani (org.). <i>História da educação matemática</i>. Cadernos, 1996</p> <p>POLYA, G.. <i>A arte de resolver problemas</i>, Princeton/EUA: Princeton University Press:1973.</p> <p>SAIZ, Cecília & PARRA, Irma (org.). <i>Didática da matemática: reflexões pedagógicas</i>. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.</p>
Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	Estudo da prática pedagógica do ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino Fundamental e suas modalidades, com orientações didático-metodológicas relacionando-os ao exercício consciente da cidadania.	<p>CURRIE, K. Meio Ambiente. Interdisciplinaridade na prática. Campinas: Papirus, 1998.</p> <p>DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. <i>Metodologia do Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>DÍAZ, A. P. Educação Ambiental como Projeto (Trad. Fátima Murad), 2ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p> <p>HARLAN, J.D.; RIVKIN, M.S. Ciências na Educação Infantil: uma abordagem integrada. 7ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.</p> <p>WEISSMANN, H. <i>Didática das Ciências Naturais</i>. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p>
Saberes e Metodologias do Ensino de História I	Estudo crítico-analítico dos saberes históricos necessários à formação e prática docente, perpassando o processo de construção do conhecimento científico e escolar e das propostas curriculares oficiais para o ensino da História.	<p>Fundamentos e Métodos. Cortez, São Paulo, 2005. Série Docência em Formação</p> <p>CHERVEL, A. "As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa". In <i>Teoria & Educação</i>, n. 2, pp. 177-229, 1990.</p> <p>CHESNEAUX, j. Devemos fazer tabula rasa do passado? sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo, Ática, 1995.</p> <p>FONSECA, Selva G. <i>Caminhos da História ensinada</i>. 3ª ed. Campinas, Papirus, 1995.</p> <p>NUNES, Silma do Carmo. <i>Concepções de mundo no ensino de História</i>. Campinas, Papirus, 1996.</p> <p>PINSKY, Jaime (org.) O Ensino de história e a criação do fato. 6ª ed.. São Paulo: Contexto, 1994 - (Coleção Repensando o ensino).</p>
Estágio Supervisionado III	VER PROJETO ANEXO	

Projetos Integradores 7	VER PROJETO ANEXO	
-------------------------	-------------------	--

8º PERÍODO

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia II	Procedimentos e recursos específicos para o ensino de geografia que assegurem ao professor fundamentos necessários para sua prática docente no planejamento e execução de atividades relacionadas ao ensino de geografia que possibilitem a articulação teoria-prática.	ALMEIDA, Rosângela D. & PASSINI, Elza Y. <i>O Espaço Geográfico: ensino e representação</i> . São Paulo, Contexto, 1994. CAVALCANTI, Lana de Souza. <i>Geografia e Práticas de Ensino</i> . Goiânia, Ed.Alternativa, 2002. HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. <i>A organização do currículo por projetos de trabalho</i> . 5ª. ed. Porto Alegre, ARTMED, 1998. HICKMANN, Roseli Inês. <i>Estudos Sociais – Outros saberes e outros sabores</i> . Porto Alegre, Mediação, 2002. MORAN, José Manuel et al. <i>Novas tecnologias e mediação pedagógica</i> . Campinas, Papyrus, 2000. PASSINI, Yasuko Passini. <i>Alfabetização Cartográfica</i> . Belo Horizonte, Editora Lê, 1998.
Saberes e Metodologias do Ensino de História II	Estudo dos conceitos fundamentais e dos procedimentos didático-metodológicos do ensino de História com o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos didáticos perpassando a reflexão sobre a produção didática existentes com enfoque na produção do livro didático de História no Brasil.	BERGAMASCHI, Maria Aparecida. <i>O tempo histórico nas primeiras séries do Ensino Fundamental</i> . (mimeo.) BITTENCOURT, Circe (org.). <i>O Saber Histórico na sala de aula</i> . São Paulo, Contexto, 1997. CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P. & DIEHL, Astor Antônio. <i>O livro didático e o currículo de história em transição</i> . Passo Fundo, Ediupf, 1999. CARRETERO, Mario. <i>Construir e Ensinar. As Ciências Sociais e a História</i> . Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. FONSECA, Selva Guimarães. <i>Didática e Prática de Ensino de História</i> . Cortez, São Paulo, 2003. PENTEADO, Heloisa Dupas. <i>Metodologia do Ensino de História e Geografia</i> . São Paulo, Cortez, 1992. (Col. Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor.) MENDONÇA, Nadir Rodrigues. <i>O uso de conceitos: uma questão de interdisciplinaridade</i> . Petrópolis, Vozes, 1994.
Arte Educação	Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.	BARBOSA, Ana Mae. <i>Arte-Educação no Brasil</i> . Ed. Perspectiva. São Paulo. 1978. BARBOSA, Ana Mae. <i>A Imagem no Ensino da Arte</i> . Ed. Perspectiva. São Paulo. 1991. BENJAMIN, Walter. <i>Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação</i> . SP: Summus, 1984. BOSI, Alfredo. <i>Reflexões sobre a Arte</i> . São Paulo, Ática, 1985. CALABRESE, Omar. <i>A Linguagem da Arte</i> . ed. Globo. Rio de Janeiro. 1985. CANCLINI, Néstor García. <i>A Socialização da Arte</i> . ed. Cultrix. São Paulo. 1974. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & REZENDE E DUSARI, Maria F. de. <i>Metodologia do Ensino da Arte</i> , São Paulo, Cortez, 1993.

		FISCHER, Ernest. <i>A Necessidade da Arte</i> . Rio de Janeiro, Zahar, 1979. GARDNER, Howard. <i>As Artes e o Desenvolvimento Humano: um estudo psicológico artístico</i> . Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. GASSET, José Ortega y. <i>A Desumanização da Arte</i> , ed Cortez. São Paulo. 1991. HOWARD, Walter. <i>A Música e a Criança</i> . São Paulo: Ed. Summus. S/d.
LIBRAS	Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda.	FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995. GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, Autores Associados, 1996. QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. BRASÍLIA, SEESP/MEC, 2004. SACKS, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro, Imago, 1990.
Estágio Supervisionado IV	VER PROJETO ANEXO	

DISCIPLINAS ELETIVAS

SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Educação e Movimentos Sociais	Movimentos sociais e a reconfiguração das esferas sociais na modernidade contemporânea, perpassando a dimensão educativa dos movimentos sociais e sua contribuição na formulação e implementação de políticas sociais.	ARROYO, M.G. <i>Escola e Movimento social: revitalizando a escola</i> . São Paulo: Cortez, 1987. FLEURI, R. M. <i>Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil</i> . Santa Catarina: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003. (mimeog.) GONÇALVES, L. R. D. <i>História e memória dos movimentos sociais: em torno das preservação de seus registros</i> . Santa Catarina: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003. (mimeog.) GONÇALVES, L. R. D & SILVA, M. V. <i>A formação de professores e o multiculturalismo: desafio para uma pedagogia da equidade</i> . Santa Catarina: II Seminário Internacional de Educação: Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003. (mimeog.) GOHN, M ^a da G. <i>Identidades múltiplas, cultura e movimentos sociais</i> . Santa Catarina: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003. (mimeog.)
Introdução à Educação à Distância	Estudo da legislação, importância, perspectivas, dificuldades, desafios na prática educativa, na modalidade à distância. Intratividade na aprendizagem e na formação de professores nos diferentes ambientes virtuais	BARRETO, Raquel G. (org). <i>Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas</i> . Rio de Janeiro: Quartet: 2001. BELONNI, Maria L. Educação à distância. Campinas: Autores Associados, 1999. MERCADO, Luís P. e VIANA, Maria A. <i>Vivências com aprendizagem na Internet</i> . Maceió: EDUFAL, 2005. PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. <i>O aluno virtual: um guia para trabalhar com</i> . Porto Alegre: Artmed, 2004. SILVA, Marco (org). <i>Educação on-line</i> . São

		Paulo: Loyola, 2003. SILVA Marcos; SANTOS, Edméa. <i>Avaliação da aprendizagem em educação online</i> . São Paulo: Loyola, 2006
Educação do Campo	Estudo da dinâmica histórica da educação do campo brasileiro segundo as novas proposições político-educacionais e legais para o desenvolvimento sustentável do território do campo, por novos desenhos curriculares	CALDART, Roseli Salete. <i>Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola</i> . Petrópolis: Vozes, 2000. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987. FRIGOTTO, Gaudêncio. <i>Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos</i> . In GOMEZ, Carlos Minayo . (et al). <i>Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador</i> . 4 edição. São Paulo, Cortez: 2002. TERRIEN, J. & DAMASCENO M. N.(coords) <i>Educação e escola no campo</i> . Campinas: Papyrus, 1003 (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). VEIGA, José Eli.da. <i>Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula</i> . 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
Educação e Gênero	Estudo das relações entre gênero e educação e do processo de feminização do magistério, suas consequências sobre a organização do trabalho escolar e a identidade coletiva e individual docente	ANTUNES, Ricardo. <i>Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho</i> . 3ª edição. São Paulo. Cortez: Campinas: Editora da UUNICAMP: 1955 FRIGOTTO, Gaudêncio (org). <i>Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século</i> . Petrópolis, RJ, Vozes: 1998 (Coleção Estudos Culturais em Educação). HIRATA, Helena. <i>Globalização e divisão sexual do trabalho</i> in Cadernos PAGU/Núcleo de Estudos de Gênero. São Paulo, UNICAMP: 2002. Pp139-156. SOUZA, Érica Renata. <i>No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais</i> in Cadernos PAGU/Núcleo de Estudos de Gênero. São Paulo, UNICAMP: 2002. Pp 379 - 387. VIANA, Cláudia Pereira. <i>O sexo e o gênero da docência</i> Cadernos PAGU/Núcleo de Estudos de Gênero. São Paulo, UNICAMP: 2002. Pp 81-103.
Educação e Meio-Ambiente	Estudo da dinâmica histórica da relação sociedade e natureza, compreendendo as tendências recentes do movimento ambientalista, no bojo dos movimentos sociais, das teorias e das políticas ambientais, perpassando a dimensão ambiental da educação, suas concepções, diretrizes e ações formadoras da responsabilidade ética dos sujeitos coletivos na gestão ambiental.	BRASIL, Congresso Nacional. <i>Lei 9795/99: institui a Política Nacional de Educação Ambiental</i> . Brasília, 1999. CASCINO, Fábio. <i>Educação Ambiental: princípios, história, formação profissional</i> . São Paulo: Eds. SENAC, 1999. GRUN, Mauro. <i>Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária</i> . Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico 120 p.) MORAES, Antônio Carlos Robert. <i>Meio Ambiente e Ciências Humanas</i> . São Paulo, HUCITE: 1994. 100p. MORAES, Maria Cândida. <i>O paradigma educacional emergente</i> . Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Práxis) 239 p. QUINTAS, José da Silva. <i>A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental</i> . Brasília: IBAMA, 1995 (meio Ambiente em debates, 1).

Educação e Diversidade Étnico-Racial	<p>Estudo da formação sociocultural da sociedade brasileira e, particularmente, da sociedade alagoana, perpassando a instituição escolar enquanto espaço de relações étnico-raciais em permanente socialização e a reconceitualização do currículo escolar, introduzindo culturas e histórias que estiveram à margem do processo escolar.</p>	<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. <i>A Educação como Cultura</i>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.</p> <p>BOSI, Alfredo. <i>Dialética da Colonização</i>. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. <i>A educação como Cultura</i>. Campinas, SP: Mercado de letras: 2002</p> <p>CANDAUI, Vera Maria (org.) <i>Magistério construção cotidiana</i>. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997</p> <p>CHAUÍ, Marilena de Souza. <i>Cultura e Democracia: o discurso competente e outras palavras</i>. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1993</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983</p> <p>ORTIZ, Renato. <i>Cultura Brasileira e identidade nacional</i>. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). <i>Raça e diversidade</i> São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. <i>Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado</i>. 1ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998</p>
Educação de Jovens e Adultos I	<p>A evolução histórica da educação de jovens e adultos no contexto social, econômico, político e cultural brasileiro: Políticas e Programas de atendimento escolar aos jovens e adultos</p> <p>Estudo das concepções teórico-metodológicas e das normas legais vigentes da Escolarização de Jovens e Adultos, a caracterização dos sujeitos do processo e o papel do educador frente à prática pedagógica, segundo a evolução histórica das políticas e programas de EJA .</p>	<p>BARBOSA, Inês; PAIVA, Jane. <i>Educação de Jovens e Adultos</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Educação como Prática de Liberdade</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>MOURA, Tania Maria de Melo. <i>A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky</i>. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.</p> <p>MOURA, Tania Maria de Melo. (org.). <i>Formação de professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão</i>. Maceió: EDUFAL, 2005.</p> <p>PAIVA, Vanilda Pereira. <i>Educação Popular e Educação de Adultos</i>. São Paulo: Loyola.</p>
Educação e Jovens e Adultos II	<p>Estudo das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a Educação e a escolarização de jovens e adultos, a caracterização dos sujeitos do processo e o papel do educador frente à prática pedagógica, envolvendo discussões atuais em torno das categorias alfabetização e letramento(s)</p>	<p>ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL Telma Ferraz. (orgs) <i>A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, Marta Kol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. <i>Revista Brasileira de Educação</i>. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação-ANPED. Set-Out-Nov. N.12. São Paulo, 1999.</p> <p>PINTO, Álvaro. <i>Sete Lições sobre educação de adultos</i>. São Paulo: Cortez,</p> <p>SANTOS, Maria Francisca et al. <i>Gêneros textuais na educação de jovens e adultos</i>. 2ªed. Recife: Bagaço, 2004.</p> <p>SOARES, Leôncio et al. <i>Diálogos na educação de jovens e adultos</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>RIBEIRO, Vera Masagão (org.). <i>Letramento no Brasil</i>. São Paulo: Global, 2003.</p>

Tópicos de História da Educação em Alagoas	Estudos sobre a trajetória da educação em Alagoas, do Império à República com enfoque nas políticas públicas, na legislação educacional, nas idéias e teorias pedagógicas (e na expressão dessas através dos recursos didáticos: obras didáticas e métodos de ensino), na biografia de educadores alagoanos, nas instituições educacionais públicas, particulares e filantrópicas e na educação superior.	COSTA, Craveiro. <i>Instrução pública e instituições culturais de Alagoas</i> . Maceió: Imprensa Oficial, 1931. SILVA, Elza Maria da. <i>A Educação Infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes</i> . Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió: UFAL, 2003. mimeo. VERÇOSA, Élcio de Gusmão (orgs). <i>Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos tempos atuais</i> . Maceió, Edições Catavento, 2001. VERÇOSA, Élcio de Gusmão. <i>Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias</i> . 3ªed. Maceió: Governo do Estado de Alagoas, 2001. VERÇOSA, Élcio de Gusmão. <i>História do Ensino Superior em Alagoas: verso & reverso</i> . Maceió: Edufal, 1997.
Educação e Economia Solidária	Reflexão crítica sobre o espaço social público perpassando as relações entre economia solidária, economia estatal e economia mercantil, articulando os limites e contradições do trabalho educativo profissional na modernidade capitalista	BEZERRA, C. reflexões sobre a Escola profissional Politécnica do Complexo de Mondragón, Alagoas. Revista do CEDU, nº 18, junho, 2003 BOFF, L. & ARRUDA, M. Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. SINGER, P. & Souza, A.R. (orgs.). A economia solidária no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. SINGER, P. Introdução à Economia Solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
Literatura Infantil	Leitura e análise de obras da literatura infanto-juvenil voltadas para a ação e papel do professor como leitor para/com seus alunos, visando o tratamento didático que considere o lúdico, a literatura de tradição oral e a formação do gosto literário, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.	ABRAMOVICH, Fanny Literatura Infantil, São Paulo: Scipione, 1997. CADEMARTORI, L. <i>O que é literatura infantil</i> . São Paulo: Brasiliense, 1986. FARIA, Maria Alice Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004 LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988. MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. <i>Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 2001 ZILBERMAN, Regina, Como e por que ler a literatura infantil brasileira. São Paulo: Objetiva, 2005.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso, componente curricular obrigatório, com carga horária total de 120 horas. Todavia o TCC não se constitui como disciplina, não tendo carga horária fixa semanal, conforme resolução CEPE nº. 25/06. Ele é um trabalho de aprofundamento teórico ou teórico-prático, tendo como foco uma das áreas da Pedagogia.

O aluno integralizará o curso obedecendo aos critérios de avaliação, estabelecidos pela legislação vigente e mediante a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso, definido pelo aluno paralelo ao desenvolvimento da disciplina Pesquisa Educacional, devendo ser concluído e entregue na metade do último semestre letivo. de conclusão do Curso e apresentado em seminários temáticos organizados pelo colegiado do curso, no final do referido semestre, para uma banca avaliadora.

O trabalho será orientado pelos professores da área de preferência do aluno a partir da definição do trabalho.

ESTAGIO SUPERVISIONADO

O componente curricular Estágio Supervisionado é um campo de conhecimento e espaço de formação docente que deverá ter como eixo a pesquisa da prática pedagógica, envolvendo a organização e gestão de processos educativos escolares e não escolares. Desse modo, será concebido e organizado pela ação compartilhada de professores do curso, na tentativa de conferir unidade técnico-político-pedagógica à formação profissional dos futuros pedagogos/as, estabelecendo estreita ligação entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento, ampliando a compreensão do campo de atuação e intervindo na prática educativa.

O Estágio Supervisionado tem a duração de 400 horas, distribuídas em: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, iniciando-se a partir do 5º período do curso para o turno diurno e do 6º período para o turno noturno, conforme projeto em anexo.

AValiação

A avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia será feita em conformidade com uma das Linhas Prioritárias de Ação do Centro de Educação: a avaliação institucional como parte integrante do planejamento.

A avaliação institucional aqui referida engloba todas as modalidades parciais de avaliação, em que todos devem ser avaliadores e avaliados ao mesmo tempo. É que a avaliação institucional destina-se não apenas a avaliação das instituições (como escola e o sistema educacional) enquanto instâncias prontas e acabadas, mas também à avaliação das políticas e projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento. Centra sua atenção nos processos, na relação e nas decisões, tanto quanto nos resultados das ações.

Isso posto, a avaliação permanente e contínua do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a ser implementado é importante para aferir o sucesso do novo currículo para o curso, como também para certificar-se de alterações futuras que venham a melhorar este projeto, vez que o projeto é dinâmico e deve passar por constantes avaliações. Assim compreendida, a avaliação visa à transformação e ao aperfeiçoamento do referido Curso que deve ser instrumento e caminho na construção de um novo perfil profissional do pedagogo/a, em consonância com as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A avaliação institucional englobará o acompanhamento das ações indissociadas de ensino-pesquisa-extensão, no sentido do estímulo, promoção e divulgação da produção científica, artística e cultural docente e discente do curso. Essa dimensão será realizada também em integração com os Núcleos de ensino-pesquisa-extensão. Os setores de estudos serão responsáveis, em conjunto com o Colegiado do Curso e também com o Núcleo de Avaliação e Gestão Educacional, para pensar os instrumentos de avaliação integrados para cada período avaliativo.

Os mecanismos a serem utilizados na sistematização da avaliação do curso deverão permitir integrar as dimensões da avaliação institucional e da avaliação do desempenho acadêmico – ensino e aprendizagem - de acordo com as normas vigentes, viabilizando uma análise diagnóstica e formativa durante o processo de implementação do referido projeto. Serão utilizadas estratégias que possam efetivar a discussão ampla do projeto, mediante um conjunto de questionamentos previamente ordenados que busquem encontrar suas deficiências, se existirem.

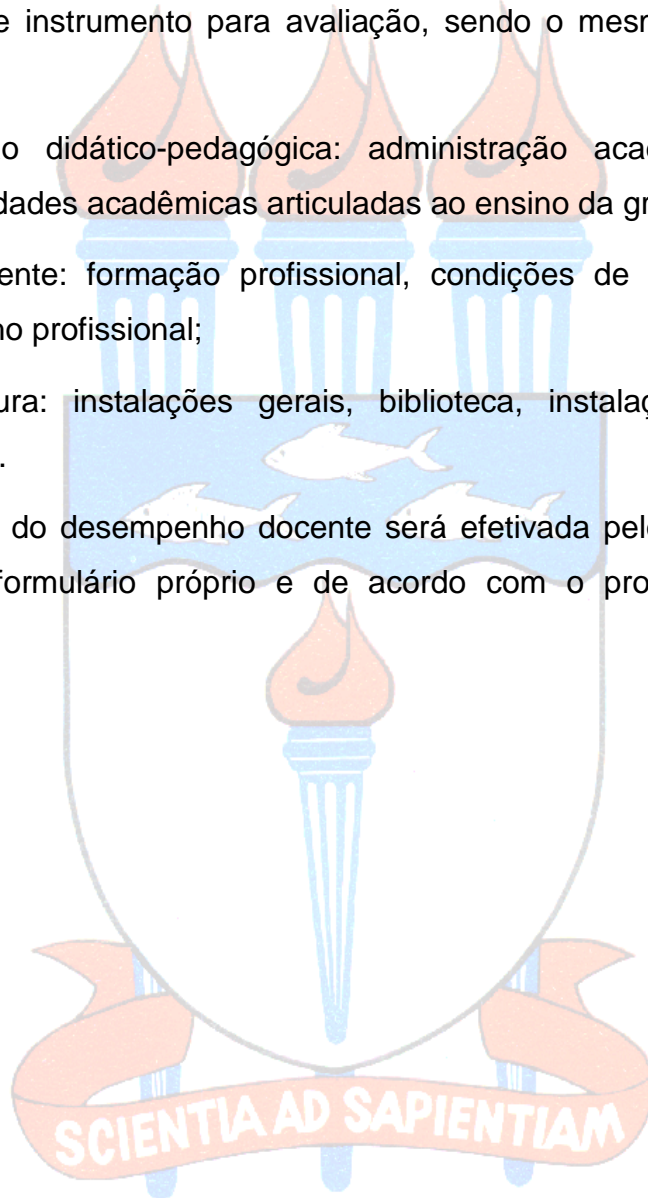
O Curso será avaliado não só pela comunidade acadêmica interna, mas também pela sociedade através da ação/intervenção docente/discente expressa na produção e nas atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária em

parceria com instituições educacionais e, particularmente, com as que viabilizam os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios.

O roteiro proposto pelo INEP/MEC para avaliação das condições de ensino também servirá de instrumento para avaliação, sendo o mesmo constituído pelos seguintes tópicos:

1. Organização didático-pedagógica: administração acadêmica, projeto do curso, atividades acadêmicas articuladas ao ensino da graduação;
2. Corpo docente: formação profissional, condições de trabalho, atuação e desempenho profissional;
3. Infra-estrutura: instalações gerais, biblioteca, instalações e laboratórios específicos.

A avaliação do desempenho docente será efetivada pelos alunos/disciplinas fazendo uso de formulário próprio e de acordo com o processo de avaliação institucional.



REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei nº 6.757/2006. P.E.E – 2006/2015. Maceió: 2006
- ANFOPE. Documento. Campinas: 1998.
- ANFOPE. X Encontro Nacional. Brasília: 2000
- BRASIL. Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº CNE/CP 09/2001
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº CNE/CP 05/2005
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01/1999
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01/2002
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 02/2002
- FORUMDIR. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Minuta de Proposta). Uberlândia: junho de 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais. Maceió - São Paulo: Catavento, 2001.



SCIENTIA AD SAPIENTIAM

ANEXO 1

PROJETO:

PROJETOS INTEGRADORES, PESQUISA EDUCACIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL objetiva possibilitar uma sólida formação profissional aos(às) licenciando(a)s, tendo como eixo norteador a relação teoria-prática e a articulação ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação busca assegurar a construção interdisciplinar do conhecimento, concebendo a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo e se realiza através do conjunto das disciplinas do curso, especialmente das denominadas Projetos Integradores, Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado, ao longo dos oito ou nove períodos do curso.

1. BASES LEGAIS

O projeto apóia-se na resolução CNE/CP 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena enfatiza as seguintes orientações:

- i) a realização da pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (art. 3º. III).
- ii) a realização da pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (art. 3º. III).
- iii) a ação-reflexão-ação, apontando a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (art. 5º. Parágrafo único).
- iv) o conhecimento advindo da experiência (art.6º. parágrafo 3º. VI)
- v) As instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (art 7º. IV)
- vi) A criação de um eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (art. 11 VI).
- vii) A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (art 12 § 2º).

Também a Resolução CEPE/UFAL Nº 32/2005 estabelece os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da UFAL, a partir do ano letivo de 2006, com as seguintes orientações:

- i) Os Componentes Curriculares Comuns aos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica da Universidade Federal de Alagoas serão desenvolvidos através das seguintes disciplinas: organização do Trabalho Acadêmico; Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional e Projetos Integradores
- ii) Da carga horária de 400 (quatrocentas) horas destinadas à Prática Pedagógica, 280 (duzentos e oitenta) horas deverão ser contempladas em Projetos Integradores e 120 (cento e vinte) horas distribuídas em diferentes disciplinas, como definido no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
- iii) O Estágio Supervisionado para todas as licenciaturas terá uma carga horária de 400 horas.
- iv) Ainda segundo a Resolução Nº 32/2005-CEPE/UFAL, de 14 de dezembro de 2005, os Projetos Integradores, estarão presentes desde o primeiro semestre de cada curso de licenciatura até o sétimo semestre, denominados de Projetos Integradores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

O Parecer 05/2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia realça três elementos significativos: a docência, a pesquisa e a gestão dos processos educativos indissociáveis na formação do/a pedagogo/a.

Com essas bases o Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFAL apresenta o seguinte Projeto para os componentes curriculares Projetos Integradores, Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado.

2. JUSTIFICATIVA

Os Projetos Integradores, a Pesquisa Educacional e o Estágio Supervisionado, constantes na matriz curricular do curso, articulados, possibilitam a reflexão e a intervenção crítica e criativa no âmbito escolar e não escolar, no desenvolvimento de saberes e de competências para atuação profissional na

docência e na gestão de processos educativos. Além disso, promovem a articulação do ensino superior de formação do profissional de educação, instituição escolar básica e a comunidade, tendo como eixo a investigação da realidade educativa.

Como já explícito nesse Projeto de Curso, o componente curricular Projetos Integradores e Estágio Supervisionados compõem o Eixo Articulador do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que envolve 680 h de atividades pedagógicas. Este Eixo, que aprofunda a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica, coordenará processos concretos vivenciados pelos/as profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa, intimamente articulados ao eixo estrutural através da pesquisa educacional.

3. OBJETIVOS

- Refletir sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar e não escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do/a pedagogo/a, por meio da observação e investigação da realidade educativa, em especial da Prática Pedagógica.
- Favorecer desde o primeiro período do curso, a experiência de incluir concretamente a reflexão teoria/prática na formação dos alunos, de forma a propiciar a compreensão de toda a complexidade da realidade educacional brasileira e alagoana em seus diversos contextos: social, cultural, econômico, histórico, político e pedagógico.
- Articular ensino, pesquisa e extensão.

5. NATUREZA

5.1. DOS PROJETOS INTEGRADORES

Os Projetos Integradores têm natureza interdisciplinar, portanto, devem observar um cuidado constante com o planejamento, acompanhamento e avaliação coletivos, a

cada semestre, com cada grupo de professores, a fim de estabelecer a sistematização de experiências exitosas a serem superadas.

As práticas interdisciplinares ampliam nossas possibilidades criativas, assim como protegem, fortalecem e dirigem os conhecimentos que criamos e necessariamente compartilhamos para resolver nossos problemas.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFAL se articula também para mostrar que temos potencial criador de ciência e tecnologia para intervir na nossa realidade educacional, seja na gestão democrática da educação, seja na investigação e construção de ressignificações curriculares, seja na recondução constante de nossas práticas auto-avaliativas.

Os Projetos Integradores também traçam como princípios: a clareza nos objetivos da educação, a clareza nos objetivos coletivos da Universidade, da escola e da comunidade escolar e renova a necessidade se reconhecermos as responsabilidades coletivas na condução e realização de ações integradas.

Os Projetos Integradores também têm a intenção de serem um dos elementos para a construção de uma prática interdisciplinar entre cursos e áreas de conhecimento diversas.

5.1.1. EMENTA: PROJETOS INTEGRADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo, estruturado a partir de atividades interdisciplinares; como componente do Eixo Articulador, terá como objetivo principal a reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do/a pedagogo/a, por meio da observação e investigação da realidade educativa, em especial da Prática Pedagógica.

É um dos componentes do Eixo Articulador é elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo, estruturado a partir de atividades interdisciplinares, num processo de crescente complexidade. É uma proposta interdisciplinar entendida como um processo, não podendo se caracterizar como uma disciplina no seu sentido tradicional.

5.2. DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado busca inserir o/a licenciando/a no campo específico de estágio, a partir do conhecimento da realidade das áreas de atuação, que se inicia com os Projetos integradores. Deve propiciar também a análise das teorias, técnicas e instrumentos para o exercício da docência nas etapas da educação básica campo de atuação do/a pedagogo/a face à realidade concreta e iniciar o/a licenciando/a no processo de intervenção na prática educativa de modo compatível com as condições teóricas de conhecimento e do campo, exercitando o comportamento ético-profissional.

Contudo, o Estágio curricular obrigatório não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado do contexto e da realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade. Portanto, ele deverá proporcionar aos/às futuros/as pedagogos/as oportunidades tanto para refletir sobre sua atuação quanto para legitimar sua ação profissional, revendo e construindo de modo crítico sua práxis.

O Curso de Pedagogia da UFAL pelo seu compromisso com a educação pública gratuita e democrática como direito elege como campo de estágio as instituições escolares públicas (estaduais e ou municipais) e outros setores públicos educativos Assim, delimitamos a área de atuação dos estágios I, II, III e IV.

5.2.1. Estágio Supervisionado I – Os/as licenciandos/as deverão realizar observação e análise de instituições da educação escolar e não escolar – campo de estágio - na sua globalidade e da organização e gestão dos processos educativos nela vivenciados. Levantamento de prioridades, elaboração, aplicação e execução de plano de atuação no campo de estágio.

5.2.2. Estágio Supervisionado II - Observação e análise crítica da prática docente em escola e ou Centros de Educação Infantil – campo de estágio. Elaboração de projeto/ planejamento da intervenção na escola. Aplicação e execução do projeto/plano elaborado para atuação na escola

5.2.3. Estágio Supervisionado III - Observação e análise crítica da prática docente em escola de nível médio na modalidade normal – campo de estágio. Elaboração de projeto/ planejamento da intervenção na escola. Aplicação e execução do projeto/plano elaborado para atuação na escola

5.2.4 Estágio Supervisionado IV – Observação e análise crítica da prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola – campo de estágio. Elaboração de projeto/ planejamento da intervenção, aplicação e execução do projeto/plano elaborado para atuação na docência nessa etapa de ensino.

4. METODOLOGIA

Na articulação do eixo articulador com o estrutural é indispensável o contato do/a licenciando/a com o campo de atuação ao longo do curso, em quatro etapas distintas, mas intimamente relacionadas:

Uma primeira etapa denominada de diagnóstica, que envolve os quatro primeiros períodos do curso em que o/a futuro/a pedagogo/a, contextualiza os espaços de atuação profissional, principalmente o escolar, identificando a escola como uma organização educativa complexa, os diversos elementos dessa organização, as condições materiais e de trabalho, o projeto pedagógico, a equipe profissional, seus professores, os estudantes e a comunidade, entre outros. A iniciação à pesquisa educacional ocorre desde o primeiro período do curso através da Organização do Trabalho Acadêmico e dos Projetos Integradores que, inicialmente, se apóia em elementos da pesquisa descritiva, através de estudos exploratórios, para investigação da realidade educativa, que vai se ampliando nos períodos seguintes.

Uma segunda etapa a de elaboração do projeto de pesquisa que se materializa no 5º período do curso, através da disciplina Pesquisa Educacional, em que o/a licenciando/a problematiza os espaços caracterizados na etapa diagnóstica, define os objetivos e o objeto de investigação (estudo), busca o referencial teórico-metodológico referente ao objeto a ser investigado, define cronograma de execução, a coleta de dados para análise à luz da teoria estudada. Ao cursar esta disciplina o/a aluno/a deve ter seu projeto de monografia aprovado, como exigência de conclusão da disciplina. Nesse momento também estarão em curso os projetos integradores V e Estágio Supervisionado I, o que favorecerá uma melhor definição do objeto a ser investigado.

Numa terceira etapa que se inicia na segunda metade do curso (5º período) o/a futuro/a pedagogo/a planeja e desenvolve ações articuladas às etapas anteriores num processo de ação-reflexão-ação, em espaços educativos escolares e não escolares, através do Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

Na medida em que investiga e intervém na prática educativa, a partir do sexto período, o/a futuro/a pedagogo/a procura sistematizar o conhecimento, construído e experienciado no decurso do processo de “investigação-ação” e o apresenta sob forma de trabalho monográfico (escrito individual ou em dupla) para integralização do curso a ser apresentado ao Colegiado no último semestre do curso.

6. BIBLIOGRAFIA

Além da bibliografia do conjunto das disciplinas do curso algumas referências são indispensáveis, a saber:

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**. 8ª. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual é o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FLORES, Terezinha M.V. Ensaio sobre as relações interdisciplinares: assumindo as imprevisibilidades e imprevisibilidades. In: SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádía G.S. de.(org.) **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre : Ed. da Universidade/UFRGS, 1995.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MENESES, J. G. de C.; BATISTA, S. H. S. S. (coords). **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

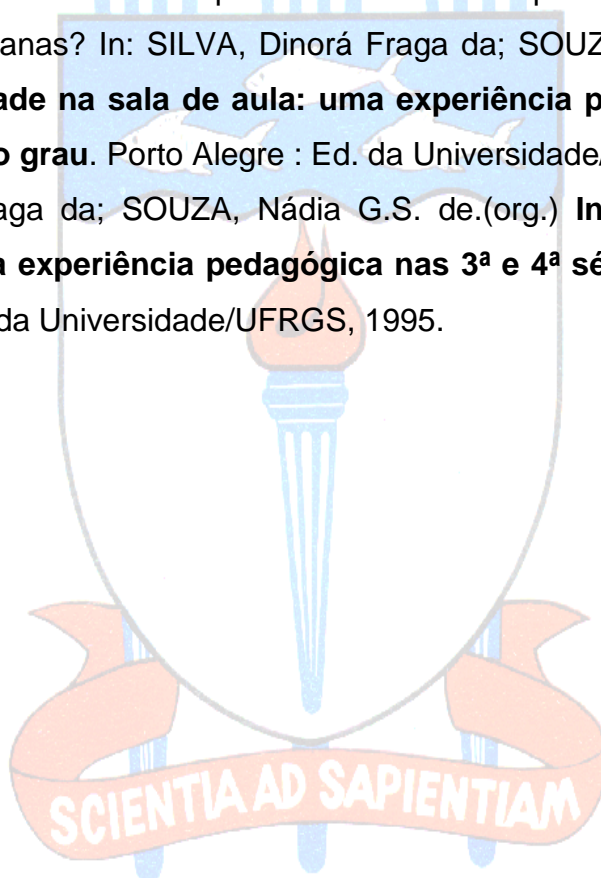
QUELUZ, A. G. (org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROLDÃO, M. do C. (org.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SCHÄFFER, Margareth. Interdisciplinaridade: um novo "paradigma" para a educação e as ciências humanas? In: SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádía G.S. de.(org.) **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre : Ed. da Universidade/UFRGS, 1995.

SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádía G.S. de.(org.) **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre : Ed. da Universidade/UFRGS, 1995.



Anexo 2:

RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
--

PROFESSORES	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
1. Abdízia Maria Alves Barros	PROF ^a . MSC	DE
2. Adalgiza Maria Pires	PROF ^a . MSC	DE
3. Adriana Almeida Sales de Melo	PROF ^a DRA	DE
4. Ana Maria Gama Florêncio	PROF ^a . DRA.	DE
5. Anamelea de Campos Pinto	PROF ^a DRA	DE
6. Ana Cristina de Oliveira de Souza	PROF ^a MSC	SUBSTITUTA
7. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira	PROF ^a MSC	DE
8. César Nonato Bezerra Candeias	PROF ^a DR	DE
9. Cidete Cavalcanti de Melo	PROF ^a MSC	DE
10. Cláudia Cristina Medeiros de Almeida	PROF ^a ESP.	SUBSTITUTA
11. Ciro de Oliveira Bezerra	PROF. DR	DE
12. Cleide Jane de Sá Araújo Costa	PROF ^a DRA	DE
13. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales	PROF ^a MSC	DE
14. Eduardo Calil de Oliveira	PROF. DR	DE
15. Eduardo Silvio Sarmiento de Lyra	PROF MSC	DE
16. Eliane Maria de Araújo Ferreira	PROF MSC	DE
17. Elton Casado Fireman	PROF. DR	DE
18. Elza Maria da Silva	PROF. MSC	DE
19. Eraldo de Souza Ferraz	PROF. ESP	DE
20. Evelyne Wagner Candeias	PROF ^a MSC	DE
21. Fernando Antonio mesquita de Medeiros	PROF MSC	DE
22. Helson Flavio da Silva Sobrinho	PROF ESP	SUBSTITUTO
23. Irailde Correia de Souza Oliveira	PROF ^a MSC	DE
24. Isabel Regina de Medeiros Pereira Correia	PROF ^a ESP	SUBSTITUTO
25. José Márcio Augusto de Oliveira	PROF DR	DE
26. Jerzui Mendes Torres Tomás	PROF ^a DRA	DE
27. Kátia Maria Silva de Melo	PROF MSC	DE
28. Laura Cristina Vieira Pizzi	PROF ^a DRA	DE
29. Lenira Haddad	PROF ^a DRA	DE
30. Lucia Cristina Silveira Monteiro	PROF MSC	DE
31. Luis Paulo Leopoldo Mercado	PROF DR	DE
32. Maria Alba Correia da Silva	PROF MSC	DE
33. Maria Aparecida Viana	PROF ^a MSC	SUBSTITUTO
34. Maria Auxiliadora Cavalcanti	PROF ^a DRA	DE
35. Maria Auxiliadora Silva Freitas	PROF ^a MSC	DE
36. Maria das Graças Loyola Madeira	PROF DRA	DE

37. Maria das Graças Marinho de Almeida	PROF^a MSC	DE
38. Maria das Graças Medeiros Tavares	PROF DRA	DE
39. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante	PROF^a DRA	DE
40. Maria Edna de Lima Bertoldo	PROF^a DRA	DE
41. Maria Inez Matoso Silveira	PROF DRA	DE
42. Marilice Pereira Ruiz do Amaral	PROF^a MSC	SUBSTITUTA
43. Nadja Naira Aguiar Ribeiro	PROF^a MSC	DE
44. Regina Brasileiro	PROF^a MSC	SUBSTITUTA
45. Simone da Silva	PROF^a MSC	SUBSTITUTA
46. Suzana Maria Barrios Luis	PROF^a DRA	DE
47. Talvanes Eugenio Maceno	PROF^a MSC	SUBSTITUTO
48. Wilson Correia Sampaio	PROF MSC	DE

