

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES**

**DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR:**  
**o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**

**SANTOS**

**2020**

**ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES**

**DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR:  
o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

**SANTOS**

**2020**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Maria Rita C. Rebello Nastasi – CRB – 8/2240

P813d Pontes, Rosana Aparecida Ferreira  
Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável / Rosana Aparecida Ferreira Pontes; orientadora Selma Garrido Pimenta. 2020.  
629f.; 30 cm

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Didática no Ensino Superior. 3. Formação em Pedagogia. 4. Ensinar com pesquisa. 5. Inédito viável. I. Pimenta, Selma Garrido – Orientadora. II. Didática no Ensino Superior. III. o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.

CDU: Ed. 1997 – 37(043.2)

PONTES, R. A. F. *Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Orientadora: Selma Garrido Pimenta. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Versão eletrônica.

Aprovado em: 17 de dezembro de 2020.

#### Banca Examinadora

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – Universidade Católica de Santos

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Adrián Rodrigo Baeza Araya – Universidade do Chile

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – Universidade Católica de Santos

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes – Universidade Católica de Santos

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos participantes desta pesquisa: Ananda, Beatriz, Bruna, Danielle, Diego, Emanuelle, Gerlucia, Jackelline, Jéssica, Karine, Kátia, Letícia, Rafael, Tabatha, Tais, com carinho e gratidão.

A todos os estudantes e egressos do curso de Pedagogia que contribuíram com o desenvolvimento de minha práxis pedagógica.

Aos professores universitários, com a intenção de que, unidos, conquistemos o inédito viável.

## AGRADECIMENTOS

Durante meu doutoramento, foram inúmeros momentos de alegria que me tornaram mais confiante, de percalços que me fortaleceram, bem como de estudo intenso que me ensinaram que ainda tenho muito a aprender e que o inédito viável está a meu alcance. É difícil externar todos os sentimentos em palavras, mas serei eternamente grata às pessoas que foram essenciais para a realização e conclusão desta pesquisa de tese.

Agradeço especialmente à professora orientadora da tese, Dra. Selma Garrido Pimenta, amiga e parceira, pela orientação humanizada que tanto me inspirou, encorajou e desafiou a tentar ser cada dia melhor.

Ao professor Dr. Adrián Rodrigo Baeza Araya, meu supervisor de intercâmbio acadêmico – *Doutorado Sanduiche* –, que me acolheu e muito me ensinou durante nossos encontros pedagógicos, na Universidade do Chile.

Aos membros da Banca Examinadora, professor Dr. Adrián Rodrigo Baeza Araya; professoras Dra. Geovana Ferreira Melo, Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Dra. Marineide Oliveira Gomes, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento desta tese.

Agradeço à Universidade Católica de Santos pela bolsa institucional que propiciou esta realização.

Ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na pessoa da coordenadora, professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, pela qualidade da formação que recebi.

Ao curso de Pedagogia, lócus de meu trabalho docente e desenvolvimento profissional, pela oportunidade de ensinar com pesquisa.

A Antonio Carlos dos Santos Baltazar, meu companheiro de vida, pelo apoio incondicional.

Às amigas inseparáveis, Geovana Ferreira Melo, Maria do Carmo Leite, Marly Saba Moreira, Sandra Faria Fernandes e Simone do Nascimento Nogueira, pelo carinho e convívio amoroso.

Às amigas, egressas do Programa Parfor, Anete Rezende, Maria Flavia Medeiros dos Santos e Ruth Clara Lima Matos, pela torcida e orações.

À equipe da Coordenadoria Pedagógica desta Universidade, representada pela professora Me. Sonia Fernandes Pereira, pela compreensão e companheirismo.

Por esta conquista inédita e viável, dou graças a Deus!

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

(FREIRE, *Pedagogia da Autonomia*, 2005, p. 45)

## RESUMO

PONTES, R. A. F. *Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Orientadora: Selma Garrido Pimenta. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Versão eletrônica.

Estudos recentes evidenciam que a Didática no Ensino Superior tem sido marcada pela separação entre ensino e pesquisa, sendo concebida, em muitos casos, sob um viés academicista de transmissão de conhecimentos que esvazia os significados e sentidos dos cursos de graduação – e especificamente do curso de Pedagogia –, na formação humana, profissional e cidadã de seus estudantes. Partindo dessas marcas e buscando superá-las, esta pesquisa de tese orienta-se pela questão: quais as possibilidades para o ensino com pesquisa ser potencializador do ato didático emancipatório, na formação em Pedagogia, desvelando o inédito viável para os sujeitos participantes do estudo? Por conseguinte, define como objetivo principal: identificar possibilidades para unificar dialeticamente ensino e pesquisa no ato didático emancipatório – enquanto práxis docente no Ensino Superior –, fundamentado nos princípios da pedagogia freiriana e assumindo a categoria do inédito viável como estruturante. A investigação de cunho qualitativo, cujas bases epistemológicas se aproximam da dialética materialista histórica, adota as seguintes categorias teóricas de análise: totalidade, historicidade, contradição e mediação. A pesquisa-formação, embasada em Freire, foi a postura metodológica para o estudo coletivo do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, em que os sujeitos participantes foram a professora/pesquisadora e uma turma de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. As aulas das disciplinas Fundamentos e Prática da Alfabetização e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa constituíram-se em espaços/tempos da investigação, durante um acompanhamento longitudinal de dois anos. A *ensinagem*, na perspectiva defendida por Pimenta e Anastasiou, bem como por Vigotski, foi o conceito-síntese que representou a unidade dialética ensino e aprendizagem. A construção do *corpus* para as análises se deu por meio de registros reflexivos de aulas e de avaliações processuais. Ambos os instrumentos foram elaborados pelos participantes e organizados em dois portfólios coletivos de formação docente. Desse modo, a pesquisa-formação desenvolveu-se em consonância com uma abordagem participativa, transformadora e emancipatória, compatível com a Didática crítica. A historicidade da pesquisa-formação foi analisada por uma metarreflexão dialógica, conforme Bakhtin, aliada à sistematização de núcleos de significação, apoiada em Aguiar e Ozella, que permitiu a apreensão dos sentidos constituídos pelos participantes. As análises revelaram que o processo dialógico vivenciado permitiu que os sujeitos compreendessem e superassem as contradições professor X aluno, aula transmissiva X aula dialogada, teoria X prática, ensino X pesquisa, próprias da concepção didática técnico-instrumental. O estudo concluiu refletindo que ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável é uma forma humanizada para que o ato didático universitário seja emancipatório e liberte os sujeitos – professor e estudantes – da passividade, a fim de que se revelem como produtores de conhecimento.

**Palavras-chave:** Didática no Ensino Superior. Formação em Pedagogia. Ensinar com pesquisa. Inédito Viável.



## ABSTRACT

PONTES, R. A. F. *Didactics in Higher Education: the act of teaching with research in the perspective of unknown viable*. Advisor: Selma Garrido Pimenta. 2020. 629f. Thesis (Doctor of Education) – *stricto sensu* Post-graduate Program in Education, Catholic University of Santos, Santos, 2020. Electronic Version.

Recent studies have shown that Didactics in Higher Education has been marked by the separation between teaching and research, being conceived, in many cases, under an academicist bias of knowledge transmission that empties the meanings and senses of undergraduate courses – and specifically the Pedagogy course – in the professional, citizen, and human formation of its students. Starting from these marks and seeking to overcome them, this thesis research is guided by the question: what are the possibilities for teaching with research to be potentiator of the emancipatory didactic act, in the formation in Pedagogy, unveiling the unknown viable for the participating subjects? Therefore, it defines as main objective: identifying possibilities to unify dialectically teaching and research in the emancipatory didactic act – as a teaching practice in Higher Education –, based on the principles of Freirean pedagogy and assuming the category of the unknown viable as structuring. This qualitative research, whose epistemological bases are close to historical materialist dialectics, adopts the following theoretical categories of analysis: totality, historicity, contradiction, and mediation. The research-formation, based on Freire, was the methodological posture for the collective study of the act of teaching with research in the perspective of unknown viable, in which the participating subjects were the teacher/researcher and a class of students of the Pedagogy course of the Catholic University of Santos. The classes of the subjects Fundamentals and Practice of Literacy and Content and Methodology of Portuguese Language Teaching were constituted as space/time of research, during a two-year longitudinal follow up. The *ensinagem*, in the perspective defended by Pimenta and Anastasiou, as well as by Vigotski, was the concept-synthesis for the dialectic unit teaching and learning. The construction of the corpus for the analyses took place through reflective registers of classes and procedural evaluations. Both instruments were elaborated by the participants and organized in two collective portfolios of teaching formation. In this way, the research-formation was developed in line with a participative, transformative, and emancipatory approach, according to critical didactics. The historicity of the research-formation was analyzed by the dialogical metareflexion, according to Bakhtin, allied to the systematization of nuclei of meaning, supported by Aguiar and Ozella, which allowed the apprehension of the senses constituted by the participants. The analyses revealed that the dialogical process experienced allowed the subjects to understand and overcome the contradictions professor X student, transmissive class X dialogued class, theory X practice, teaching X research, typical of the technical-instrumental didactic conception. The study concluded reflecting that teaching with research in the perspective of unknown viable is a humanized way for the university didactic act to be emancipatory and free the subjects – teacher and students – from passivity to reveal themselves as producers of knowledge.

**Key words:** Didactics in Higher Education. Formation in Pedagogy. Teaching with research. Unknown viable.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS DOCENTE</b> .....	15
<b>1.1 História e historicidade da professora/pesquisadora</b> .....	16
<b>1.2 A relação ensino e/com pesquisa: o estado da questão</b> .....	24
1.2.1 Do levantamento de dissertações e teses em educação.....	25
1.2.2 Do levantamento de artigos .....	35
<b>1.3 Da problematização à problemática da pesquisa de tese</b> .....	45
<b>1.4 Da justificativa aos objetivos da pesquisa de tese</b> .....	49
<b>2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA: O MÉTODO E A PRÁXIS</b> ....	54
<b>2.1 Aproximação epistemológica à Dialética Materialista Histórica</b> .....	55
<b>2.2 Princípios didáticos freirianos</b> .....	59
2.2.1 A perspectiva do sujeito.....	60
2.2.2 Os modos de construção de conhecimento .....	62
2.2.3 O inédito viável.....	68
<b>3 O INÉDITO VIÁVEL DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	70
<b>3.1 Uma aproximação sócio-histórica à Didática no Ensino Superior</b> .....	72
<b>3.2 Contribuições da Didática Crítica</b> .....	84
<b>3.3 O ato didático emancipatório</b> .....	89
<b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO: A POSTURA</b> .....	101
<b>4.1 Pesquisa-formação: uma história em transformAção</b> .....	102
<b>4.2 A pesquisa-formação desenvolvida</b> .....	119
<b>4.3 A <i>ensinagem</i> como conceito-síntese</b> .....	121
<b>4.4 O reconhecimento do contexto da pesquisa-formação</b> .....	125
4.4.1 A Universidade Católica de Santos .....	126

4.4.2	O curso de Pedagogia .....	130
<b>4.5</b>	<b>A validação da pesquisa-formação .....</b>	<b>137</b>
<b>5</b>	<b>O ATO DE ENSINAR COM PESQUISA NA PERSPECTIVA DO INÉDITO VIÁVEL: A HISTORICIDADE, OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS.....</b>	<b>140</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise do processo da pesquisa-formação.....</b>	<b>142</b>
5.1.1	<i>Ciclo gnosiológico 1: a abertura do diálogo.....</i>	142
5.1.1.1	O planejamento .....	143
5.1.1.2	O desenvolvimento .....	145
5.1.1.3	A avaliação .....	166
5.1.2	<i>Ciclo gnosiológico 2: consolidação do grupo de investigação.....</i>	176
5.1.2.1	O planejamento .....	177
5.1.2.2	O desenvolvimento .....	178
5.1.2.3	A avaliação .....	193
<b>5.2</b>	<b>Apreensão dos significados e sentidos.....</b>	<b>199</b>
5.2.1	O ensino com pesquisa como ato didático emancipatório.....	201
5.2.2	O ensino com pesquisa como práxis dialógica .....	203
5.2.3	O ensino com pesquisa como construção coletiva de conhecimento .....	205
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>208</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>215</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>218</b>
	APÊNDICE A – Portfólio Coletivo de Formação Docente 1 .....	231
	Apêndice A1 – Memórias dos tempos de alfabetização.....	311
	Apêndice A2 – Fichas de avaliação dialogada .....	314
	Apêndice A3 – Carta avaliativa do desempenho dos estudantes .....	328
	Apêndice A4 – Avaliações do primeiro <i>ciclo gnosiológico</i> .....	343

APÊNDICE B – Portfólio Coletivo de Formação Docente II.....	351
Apêndice B1 – Produto Didático do Projeto Integrador .....	416
Apêndice B2 – Cartas Pedagógicas .....	426
Apêndice B3 – Avaliações do segundo <i>ciclo gnosiológico</i> .....	443
APÊNDICE C – Núcleos de significação .....	450
ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2017 .....	457

## APRESENTAÇÃO

[...] o diálogo é, em si, criativo e recreativo. Isto é, em última análise, você está se recriando no diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório ou em sua pequena biblioteca. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 10)

Escrever um texto científico vai muito além da técnica e da consistência metodológica. Implica criatividade, paixão, imersão total do pesquisador e, na maior parte do tempo, é um trabalho solitário com muitas horas de isolamento. Entretanto, também pode se caracterizar como um processo coletivo, solidário e permeado pelo diálogo.

Assim sendo, apresento esta tese de Doutorado em Educação como fruto do diálogo tramado com a história e a historicidade da professora/pesquisadora que me tornei; com minha orientadora; meu supervisor de intercâmbio acadêmico; os sujeitos participantes da pesquisa; os colegas com quem convivi; os docentes do PPGE<sup>1</sup>/UniSantos; os autores que li e, concomitantemente, com a conjuntura histórica, política, econômica, social e cultural que circunda o estudo. Esse processo dialógico foi apreendendo as contradições contextuais, a estrutura e a dinâmica do tema e do objeto de estudo. Por conseguinte, configurou-se como uma aproximação à Dialética Materialista Histórica. (MARX, 1982, 1984, 2005)

Por meio da trama dialógica tecida, esta pesquisa de tese de Doutorado em Educação tematiza a Didática no Ensino Superior e no contexto do curso de Pedagogia, sob a lógica dialética. Isso significa que procurou “dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTTO, 2014, p. 79) desse tema complexo.

Atualmente, a Didática no Ensino Superior vem sofrendo desconfigurações pertinentes ao seu campo específico de conhecimento e conseqüente enfraquecimento, em virtude da ideologia neoliberal cada vez mais forte na educação brasileira. O curso de Pedagogia, por sua vez, perdeu sua identidade, em decorrência de Diretrizes Curriculares Nacionais cada vez mais praticistas que defendem a supremacia da prática sem criticidade ou reflexão, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa. Nesse contexto educacional adverso a uma concepção humanizada de ensino, a educação é tratada como mercadoria e as fórmulas “inovadoras e empreendedoras” de ensinar podem ser compradas prontas.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE). Universidade Católica de Santos (UniSantos).

Contrapondo-me a essa tendência desumanizante, recortei como objeto de estudo *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Defendo que, desta forma, rompe-se com a representação convencional triádica – professor-aluno-saber – que reduz o ato didático a um fenômeno isolado das influências contextuais. Pressupõe-se que professor e estudantes produzem conhecimento, a partir das aulas nos cursos de graduação. Valoriza-se tanto a prática social de ensino quanto a de pesquisa, em âmbito universitário. A prática se transforma em práxis docente e discente. Por intermédio do ensino com pesquisa, o ato didático universitário pode assumir uma dimensão emancipatória, representada pelo encontro de sujeitos com histórias e historicidades que se entrecruzam (BAEZA, 2019) para, em comunhão, aprenderem a ler e a transformar o mundo. (FREIRE, 1987, 1989)

Nesse viés, a metodologia de campo escolhida foi a pesquisa-formação, com base nos princípios didáticos preconizados por Paulo Freire (1987, 2014), quais sejam: a perspectiva do sujeito, o diálogo, a práxis, a tematização, a problematização, a participação, bem como a categoria do inédito viável. Essa categoria é fundante para o estudo, uma vez que projeta um ideal possível de ser concretizado, na direção da esperança e da transformação da realidade, tanto para os sujeitos participantes da pesquisa quanto para a Didática no Ensino Superior e para o curso de Pedagogia.

A pesquisa-formação, nesta tese, caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa ativa<sup>2</sup> e coletiva que valoriza o espaço/tempo de formação como lócus de produção de conhecimento pelo grupo de participantes. Foi desenvolvida durante as aulas de quatro disciplinas, na área da Didática da Alfabetização, e o grupo de investigação foi formado por esta professora/pesquisadora e por uma turma de 15 estudantes, no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Os procedimentos didáticos foram desenvolvidos, com base nos princípios pedagógicos de Freire (1987) e no princípio didático da *ensinagem*, conforme Vigotski (2008) e Pimenta e Anastasiou (2010).

A construção do *corpus* de análise se deu por meio de registros reflexivos de aulas e avaliações processuais. Ambos os instrumentos escritos pelos estudantes e organizados em dois portfólios coletivos de formação docente. Esses instrumentos didáticos e de pesquisa possibilitaram a análise da historicidade da pesquisa-formação, mediante a metarreflexão dialógica (BAKHTIN, 2011). Ademais, foram interpretados, via sistematização de *núcleos de*

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo “pesquisa ativa”, com base em Chizzotti (2001), referindo-me às pesquisas que consideram os sujeitos como participantes ativos da investigação, como a pesquisa-ação, a pesquisa-participante, a pesquisa-formação, dentre outras.

*significação* (AGUIAR; OZELLA, 2006), a fim de tornar possível a apreensão dos sentidos constituídos por esses sujeitos.

Por ser na área da educação, esta pesquisa de tese, de cunho eminentemente qualitativo, possui os seguintes pressupostos: 1. assume a inter-relação entre sujeito e objeto, isto é, a pesquisadora e demais sujeitos estão implicados com o objeto que pesquisam; 2. aceita os critérios de subjetividade e historicidade, ou seja, os acontecimentos que constituem a história dos sujeitos e condicionam seus comportamentos são levados em conta; 3. a investigação busca a objetivação por meio da “rigoriedade ética” (FREIRE, 2005, p. 15) com que trata o material empírico e os sujeitos participantes; 4. para a validação da pesquisa-formação, a metodologia e o *corpus* para as análises foram submetidos à avaliação de dois grupos de acadêmicos expertos em Didática da Universidade do Chile, totalmente neutros e desconhecidos para a pesquisadora.

Ademais, a pesquisa de tese assume como pressupostos ontológicos: o conhecimento como uma produção histórica em transformação; o ensino como prática social historicamente construída e situada em contextos, cuja finalidade é formar pessoas que possam ler, problematizar e transformar o mundo; o professor como intelectual crítico, reflexivo, pesquisador e autor de sua própria práxis pedagógica.

Articulando esses conceitos basilares e defendendo a tese de que ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável é uma forma humanizada para que o ato didático universitário seja emancipatório e liberte os sujeitos – professor e estudantes – da passividade, a fim de que se revelem como produtores de conhecimento, esta tese de Doutorado em Educação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo – *A pesquisa na formação e na práxis docente* – apresenta a trajetória profissional e acadêmica da professora/pesquisadora, em uma perspectiva dialética que entrelaça história de vida e formação com o estudo empreendido. Na sequência, desenvolve o Estado da Questão sobre o ensino e/com pesquisa no curso de Pedagogia que situa este estudo no universo das produções científicas de cunho crítico-dialético da área da educação. A terceira e a quarta seções do capítulo elaboram a problematização e a justificativa da pesquisa, com destaque para a problemática e os objetivos da investigação.

O segundo capítulo – *As bases epistemológicas da pesquisa: o método e a práxis* – explica o método dialético materialista histórico e como as categorias totalidade, historicidade, contradição e mediação subsidiam a pesquisa de tese. A segunda seção do capítulo reconhece os princípios didáticos do método Paulo Freire, organizando-os em três eixos estruturantes: a

perspectiva do sujeito; os modos de produção de conhecimento – tematização, problematização, práxis, diálogo, participação –; e o inédito viável.

O terceiro capítulo – *O inédito viável da Didática no Ensino Superior* – realiza, na primeira seção, uma aproximação sócio-histórica à Didática no Ensino Superior. A segunda seção do capítulo apresenta as ondas críticas da Didática, identificando possibilidades para a ressignificação da Didática no Ensino Superior. Na terceira seção, o ato didático emancipatório é conceituado, a partir da categoria do inédito viável.

O quarto capítulo – *O caminho metodológico: a postura* – historiciza a pesquisa-formação, situando-a como uma pesquisa ativa próxima à pesquisa-ação e à pesquisa participante. As cinco seções do capítulo apresentam a pesquisa-formação desenvolvida; reconhecem a *ensinagem* como conceito-síntese; contextualizam a Universidade Católica de Santos e o curso de Pedagogia; explicitam como se deu a validação da pesquisa-formação.

O quinto capítulo – *A ato de ensinar com pesquisa: a historicidade, os significados e os sentidos* – analisa o *corpus* da pesquisa-formação em dois momentos: a análise da historicidade da pesquisa-formação, por meio da metarreflexão dialógica; a apreensão dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes, sobre o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

A conclusão sintetiza os principais achados, ao encontro dos objetivos da pesquisa de tese e da pesquisa-formação. Por fim, são tecidas considerações finais sobre aspectos que extrapolam a tese e abrem questionamentos para uma próxima investigação.



## 1 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS DOCENTE

O educador ou educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora. (FREIRE, 2014, p. 151)

O interesse pela temática da pesquisa inserida na formação e na práxis docente é relativamente recente na área da pesquisa educacional. Entretanto, existe uma forte corrente de pesquisadores brasileiros e estrangeiros defendendo que ensino e pesquisa formam uma unidade dialética. Esse pensamento vem se consolidando no Brasil, desde as décadas de 1980-1990, quando movimentos como *professor pesquisador*, *professor reflexivo* e *profissionalismo docente* começaram a reivindicar um novo perfil docente, qual seja o de um profissional capaz de utilizar a pesquisa no ensino, bem como de refletir e produzir pesquisa sobre a própria prática. Nesse sentido, as pesquisas consideradas ativas, como a *pesquisa-ação*, a *pesquisa-participante*, a *pesquisa-formação* e similares, foram se consolidando como abordagens metodológicas propícias para o professor estudar sua própria ação de ensinar.

Em que se pesem os prós e contras desses movimentos<sup>3</sup>, tais propostas podem se tornar legítimas e positivas, quando instigam o professor a um processo contínuo de desenvolvimento profissional junto a seus pares, e estimulam o debate entre pesquisadores, instâncias formativas e profissionais da educação. Mesmo que essas concepções ainda não tenham sido devidamente praticadas pelas instituições brasileiras formadoras de professores, urge a transformação das práticas de ensinar e aprender no Ensino Superior, com vistas a formar professores para a Educação Básica que valorizem o ensino com pesquisa no enfrentamento da realidade educacional, em uma sociedade cada vez mais complexa, desigualitária e globalizada.

Ao escolher adentrar o campo da Didática no Ensino Superior, defendendo a tese de que ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável é uma forma humanizada para que o ato didático universitário seja emancipatório e liberte os sujeitos – professor e estudantes – da passividade, a fim de que se revelem como produtores de conhecimento, desejo tomar parte

---

<sup>3</sup> Os movimentos *professor reflexivo* e *professor pesquisador* têm sido fortemente criticados no Brasil, em virtude da apropriação desses conceitos por políticas educacionais de cunho neoliberal que pressupõem um perfil de professor individualista que reflete sozinho, sem necessitar de formação para isso e de condições institucionais que viabilizem a reflexão e a pesquisa no âmbito do coletivo de professores. Portanto, não contribuem para a emancipação dos professores, tampouco para a transformação crítica da prática docente. Ver: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

desse debate e poder contribuir com subsídios para ampliar a compreensão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no Ensino Superior. Compreendo, em conformidade com a epígrafe que abre este capítulo, que o ensino com pesquisa promove uma atitude crítico-reflexiva permanente sobre a ação educativa. E esta é a essência da práxis docente.

### **1.1 História e historicidade da professora/pesquisadora**

Dou início a esta pesquisa de tese de Doutorado em Educação com um movimento de imersão em minhas memórias relativas à trajetória profissional e acadêmica que trilhei, até chegar a este momento importante em minha vida. Acredito ser impossível separar intensões de pesquisa das vivências<sup>4</sup> da professora e da pesquisadora, tampouco desvinculá-las de emoções e ideais. A partir do que vivi, reconheço, em mim e nos sujeitos participantes deste estudo, o inédito viável como uma categoria basilar.

Recorro a Josso (1998, 2002), a fim de compreender como ler e revisar, retrospectivamente, a história que me constitui e da qual sou resultado. A autora atribui às narrativas autobiográficas duas características fundamentais e indissociáveis: a retrospectiva e a prospectiva. Essas características desempenham um papel de elucidação e de avaliação da experiência, estabelecendo conexão entre o vivido e o apreendido. Realizo, assim, uma metaleitura que implica a retomada, a partir da memória, de aspectos subjetivos, das emoções e das situações sociais que vivenciei. Trata-se da recuperação de minha historicidade.

Na prospecção de memórias que realizo, busco identificar os fatos que Josso (1998, p. 25) denomina “momentos-charneira” (ou dobradiças). Isto é, momentos formativos marcantes que funcionaram como divisores de água para minha prática pedagógica de docente e de pesquisadora. Para a autora, identificar os momentos-charneira é rememorar fatos que articulam alguma fase da vida, uma vez que o próprio termo charneira remete à articulação. É narrar-se, ou melhor, narrar a própria história, em busca de ângulos que se formaram no decorrer de todo o percurso vivido pelo ator-autor e que deixaram marcas formativas.

Retrospectivamente avaliando, compreendo que o interesse pela pesquisa foi se consolidando, a partir da formação no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Católica de Santos (2005-2007). No entanto, toda minha vida profissional pregressa foi

---

<sup>4</sup> O conceito de *vivência*, utilizado ao longo desta pesquisa de tese, aproxima-se do termo em russo *perezhivanie*, utilizado por Vigotski para explicar o significado das experiências vividas que contribuem para o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa, especialmente aquelas que provocam impactos emocionais. (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 42)

entrelaçada por momentos reveladores que me impulsionaram a seguir adiante, até almejar o Doutorado em Educação.

Licenciei-me em Letras em 1986, quando o conjunto das Faculdades Católicas de Santos, mantido pela Sociedade Visconde de São Leopoldo, foi reconhecido pelo MEC<sup>5</sup> como Universidade Católica de Santos. No ano seguinte, após aprovação em concurso público da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, efetivei-me como professora em uma escola estadual, na cidade de Cubatão, no período noturno. Assim, iniciei minha carreira docente como professora de Português e Inglês do Ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio).

Considero essa fase, que durou três anos (1987-1989), como um diagnóstico das dificuldades da profissão e dos desafios que precisaria enfrentar. Era um período político conturbado, com muitas greves de professores, falta de estrutura na escola, salário baixo e uma jornada de trabalho extenuante. Exonerei-me por não conseguir suportar essa realidade opressora. Nesse interregno, observo que os primeiros traços de minha identidade docente foram delineados, ao confrontar a formação inicial com a realidade da prática totalmente desconhecida. Ao analisar esse episódio em minha história de vida profissional, confirmo, na definição de Pimenta (2012, p. 20), a complexidade do processo de construção da identidade docente: “uma identidade profissional [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes [...]”.

Na perspectiva apontada pela autora, identifico, nesse episódio do início de minha profissionalização, os ideais de professora que valorizo até hoje. Recordo-me que já ensaiava desenvolver projetos didáticos, acreditando que poderia criar atividades significativas com os estudantes. Mesmo fracassando, naquele momento, desejei um dia retornar ao magistério. O começo desastroso caracterizou-se como um momento formativo que me direcionaria, mais adiante, a retomar definitivamente a profissão.

A recordação dessa vivência traz à baila uma preocupação para esta pesquisa de tese: o professor, mesmo quando fortemente movido por seus ideais, precisa ter compreensão crítica do contexto em que está inserido, a fim de encontrar alternativas para a superação de situações limites. É preciso aprender a articular saberes essenciais para o fortalecimento da identidade docente. Saberes que, conforme Pimenta (2012), derivam da experiência, do conhecimento científico, bem como os saberes pedagógicos provenientes da Pedagogia e da Didática. Todos

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação (MEC).

esses saberes, enfatiza a autora, somente se solidificam quando são confrontados e reelaborados pela prática.

Estou convicta de que fui consolidando meus saberes docentes, a partir do momento em que decidi abraçar a profissão com total dedicação na Prefeitura Municipal de Cubatão, após aprovação em concurso público em 1992. Durante catorze anos, fui professora de Português e Inglês do Ensino Fundamental II e, por oito anos, diretora de escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, aposentando-me em 2015, ao totalizar 25 anos de trabalho na Educação Básica. Avalio, nesta prospecção de memórias, que fiz uma opção consciente pelo magistério e o quanto fui feliz na trajetória profissional que trilhei na escola pública. Foram meus ideais de educação que me conduziram.

Enquanto professora de Português e Inglês, fui aprofundando meus estudos sobre Didática da língua. Devo muito do que sou como professora e pesquisadora a essa fase profissional, em que, inicialmente, repetia os passos da metodologia que praticava. A princípio de forma pouco reflexiva, mas, com o passar do tempo, fui desenvolvendo uma prática didática cada vez mais consciente e criativa. Constato que aprendi a refletir sobre o que fazia e a reflexão me impulsionava a melhorar minha atuação docente. Esse aprendizado me fez entender que a dimensão técnica da Didática não pode ser desprezada, todavia o professor precisa ir além, para aprender a criar sua própria didática. Distingo essa vivência como fundante para minha prática docente universitária.

Essa longa experiência laboral na Educação Básica traz outro pressuposto para esta pesquisa de tese: a reflexão sobre a própria prática, especialmente quando realizada em diálogo com os demais professores da escola, configura-se em uma forma significativa de pesquisa. Retomando Freire, compreendo que “o diálogo é, em si, criativo e recreativo”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 10)

Foi durante esse tempo de trabalho na Prefeitura Municipal de Cubatão que decidi, em 1993, cursar Pedagogia; e, em 2005, voltar a esta universidade para o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. A autoria docente era o tema de meu pré-projeto de pesquisa, quando fui aceita para o Mestrado, na linha de pesquisa Formação de Educadores. Confirmou-se como objeto de estudo, formalizado na dissertação defendida em abril de 2007<sup>6</sup>, sob orientação da professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

---

<sup>6</sup> PONTES, R. A. F. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

Nesse trabalho de pesquisadora iniciante, busquei conceituar a *autoria pedagógica* como a capacidade que os educadores desenvolvem de criar a própria prática. Logo, o conceito de educador-autor que permeou o estudo foi de profissional reflexivo, pesquisador e autônomo. Utilizei a metodologia da pesquisa-ação, a partir de um coletivo pesquisador denominado *Grupo de Encontros Pedagógicos*, composto por catorze professoras da Educação Básica. O grupo se reuniu periodicamente, durante um semestre, para aprender a refletir por escrito sobre as atividades pedagógicas cotidianas; igualmente para avaliar os benefícios de registrar a própria prática, de forma sistematizada. No processo formativo que a pesquisa-ação proporcionou, foi possível depreender que o trabalho coletivo entre as educadoras e a prática dos registros reflexivos converteram-se em possibilidades propícias para o desenvolvimento da *autoria pedagógica* das participantes.

A continuidade de meu trabalho como pesquisadora só foi possível, em virtude da persistência em frequentar as reuniões do grupo de pesquisa *Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*, na Universidade Católica de Santos, sob coordenação da professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Até a entrada no Programa de Doutorado, esse foi meu principal espaço de formação continuada como pesquisadora em educação. No grupo, pude aprofundar estudos, aprender a interagir com outros doutores, mestres e mestrandos em educação. Principalmente, deparei-me com possibilidades para estabelecer coautorias em diversos trabalhos. Nesse espaço/tempo, no e com o grupo de pesquisa, fui formando-me pesquisadora e aprimorando minha autoria acadêmica.

Essa experiência contribui com mais um pressuposto para esta pesquisa: o professor universitário precisa desenvolver-se como pesquisador para aprender a ensinar com pesquisa. Nessa direção, participar de grupos de pesquisa é uma atividade importante.

Em 2010, comecei a trabalhar como bolsista Capes<sup>7</sup>, no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, em convênio com o Programa Parfor<sup>8</sup> do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Destaco a importante transformação que esse Programa trouxe para o curso de Pedagogia. Embora o currículo adotado fosse o mesmo das demais turmas do curso, precisamos

---

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério de Educação (MEC).

<sup>8</sup> Programa de Formação Docente (Parfor) – Na modalidade presencial, é um programa emergencial destinado a professores que atuam na Educação Básica, mas ainda não possuem formação em nível superior. Foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES), instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e reformulado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

compreender que lidávamos com sujeitos diferentes. Ou seja, educadores que já atuavam nas escolas públicas de Educação Básica, mas não possuíam ainda a formação em nível superior. Considerando o conhecimento prévio que traziam de suas experiências práticas, desenvolvemos os planos de ensino, criando uma didática diferenciada, a fim de que desenvolvessem a consciência sobre seu fazer pedagógico e o transformassem na direção da práxis.

O Programa Parfor, por ser uma política pública importante para a formação de professores no país, possibilitou-nos inúmeras oportunidades para publicar artigos em congressos nacionais e internacionais, em periódicos científicos e em livros.

Por todo esse período de vida profissional (2010-2018), em que ajudei a formar professores para a Educação Básica, junto ao Programa Parfor, orientei-me pela premissa de que a pesquisa na formação e na práxis docente pode ser potencializadora dos processos de *ensinagem* vivenciados pelos sujeitos do ato didático universitário. Assim, fui aprendendo a utilizar a pesquisa como uma metodologia para o ensino, bem como a pesquisar sobre os dispositivos didáticos que desenvolvia com os estudantes, além de socializar com meus pares diferentes formas de ensinar com pesquisa.

Nessa fase, minhas investigações versaram sobre a utilização da pesquisa-ação em contexto didático (PONTES, 2011c; PONTES; FRANCO, 2012); o desenvolvimento da reflexão e da pesquisa sobre a própria prática, por meio de narrativas escritas pelos estudantes do Programa Parfor sobre suas vivências formativas no curso (PONTES, 2011ab, 2013, 2015a); a utilização de mídias interativas, como *blogs sites*, para o desenvolvimento da autoria pedagógica (PONTES, 2014ab<sup>9</sup>). Nessas produções acadêmicas, já eram nítidas minhas preocupações com a Didática, com formas de ensinar com pesquisa e com quais dispositivos formativos trabalhar na formação de professores. Preocupações que foram se delineando como meu objeto de estudo no Doutorado em Educação.

A partir de 2015, minhas atividades como professora universitária e como pesquisadora se intensificaram. Fui contratada pela Universidade Católica de Santos como professora do curso de Pedagogia, passando, concomitantemente, a atuar na Coordenadoria Pedagógica, onde

---

<sup>9</sup> Em 2015, ganhamos o prêmio intitulado *Paulo Freire – experiências inovadoras na formação de professores*, no âmbito da América Latina, outorgado pelo Programa de Apoio ao Setor Educativo do Mercosul (Pasem) pela experiência *Crônicas pedagógicas*. Este é o nome do *blog site* que criei, em que postava crônicas escritas pelos estudantes do Programa Parfor sobre suas vivências formativas no curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35880>>. Acesso em: 20 jun. 2019. Essa experiência didática gerou também um livro: *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores* (ABDALLA; PONTES; MARTINS, 2014).

tenho ampliado meus conhecimentos sobre currículo, avaliação institucional, além de conhecer melhor a estrutura organizacional da Universidade.

Ademais, minhas produções acadêmicas passaram a ser embasadas por novos conceitos sobre a formação de professores universitários estudados nos *Seminários Avançados*<sup>10</sup> que compreenderam três recortes, em três semestres subsequentes: 1) *Formação de professores em crise? – elementos para uma epistemologia da práxis docente*. 2) *Docente no Ensino Superior: contribuições da Didática e da Pedagogia à profissão e à profissionalidade docente em contextos institucionais*. 3) *Didática no Ensino Superior: fundamentos metodológicos do ensinar e pesquisar na graduação*, cujo foco proporcionou o estudo do *ato didático em contextos*. Ratifico que a escolha do tema e do objeto desta tese de Doutorado foi fortemente influenciada por essa formação, no âmbito da Pedagogia Universitária.

Em 2015, o Programa de Doutorado em Educação foi credenciado pela Capes e, em agosto de 2016, fui aprovada para fazer parte da primeira turma de doutorandos desta Universidade.

Até chegar a esta banca de defesa de tese, minha trajetória acadêmica foi bastante dinâmica. Muito aprendizado nas disciplinas obrigatórias que cursei: *Seminário de Tese I; Epistemologia da Pesquisa em Educação; Educação Brasileira: questões contemporâneas; Seminário de Tese II*. Aprendizado que foi complementado pelas disciplinas eletivas: *O pensamento de Paulo Freire: política e pedagogia* e pelos três *Seminários Avançados*, conforme já acentuei.

Nessa fase, minhas produções acadêmicas se voltaram para discussões sobre os princípios da pedagogia freiriana na Didática no Ensino Superior (PONTES, 2015b, 2016ac, 2017); o ato didático como expressão do currículo em ação (FERNANDES; PONTES, 2017; PIMENTA; PONTES, 2019); o ensino com pesquisa (PONTES; PIMENTA, 2017); Paulo Freire e Didática (PIMENTA; PONTES, 2019).

Destaco minhas atividades no acompanhamento das aulas da professora Dra. Selma Garrido Pimenta, interagindo e prestando assistência às inúmeras turmas de mestrandos e doutorandos. Por meio da *ensinagem*<sup>11</sup>, suas aulas transcorriam leves, envolventes e, muitas vezes, culminavam na escrita de artigos científicos pelos participantes. Com essa vivência,

---

<sup>10</sup>Os *Seminários Avançados* foram ministrados pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta.

<sup>11</sup> O termo *ensinagem* sugere a indissociabilidade entre ensino-aprendizagem. Em russo, Vigotski também concebia essas duas ações humanas como inseparáveis e utilizava a palavra *obutchénie* com sentido aproximado à *ensinagem*. (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 39)

compreendi, na teoria e na prática, o que significava *ensinagem*<sup>12</sup>, ou seja, conforme definem Pimenta e Anastasiou (2010), trata-se da unidade dialética ensino/aprendizagem, com a intencionalidade de promover a aprendizagem consciente no Ensino Superior.

Ressalto também a importância do aprendizado coletivo junto aos professores e colegas do Programa. Sem as relações interpessoais solidárias e afetivas que construímos, as dificuldades teriam sido intransponíveis. Sob este prisma, enfatizo a dimensão afetiva do ato didático que valorizo ao longo desta tese.

Vale frisar o significado formativo de frequentar dois grupos de pesquisa. O *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP)*<sup>13</sup>, local privilegiado de estudos, discussão e produção acadêmica, do qual fazem parte pesquisadores experientes e iniciantes; e, nesta Universidade, o *Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária*<sup>14</sup>. Nesses grupos, apresentei trabalhos, dialoguei sobre o andamento de minha tese, desenvolvi estudos sobre temas importantes e, de forma solidária e respeitosa, fui recebendo sugestões, apoio, incentivo, ampliando minha capacidade de autoavaliação. Mais uma vez, corroboro a relevância dos grupos de pesquisa para a formação inicial e permanente de pesquisadores.

Da minha banca de qualificação, em 29 de agosto de 2018, participaram a professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, convidada interna; e o professor, convidado externo, Dr. Adrián Rodrigo Baeza Araya, de quem me aproximei por sentir afinidade com sua perspectiva crítica sobre o conceito de ato didático. Recebi dessa banca críticas propositivas que contribuíram para que eu amadurecesse o projeto que apresentei. As sugestões foram analisadas por minha orientadora e por mim, bem como foram levadas para conduzir as discussões com os didatas chilenos da UChile, durante meu intercâmbio acadêmico.

Logo após a qualificação, viajei ao Chile de 08 a 19 de outubro de 2018, para o meu *Doutorado Sanduíche*. Esse intercâmbio acadêmico aconteceu junto ao Departamento de Estudos Pedagógicos da Faculdade de Filosofia e Humanidades, sob supervisão do professor Dr. Baeza. Como parte de minha agenda, submeti a metodologia e o *corpus* da pesquisa-formação à apreciação de dois grupos de didatas que os validaram. Ademais, realizei três conferências com estudantes de diversos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Com relação às

---

<sup>12</sup> O termo *ensinagem* é reconhecido pela: *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília: Editora INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>13</sup> O GEPEFE/FE-USP é coordenado pelos professores Dra. Maria Isabel de Almeida, Dr. José Cerchi Fusari e Dra. Selma Garrido Pimenta.

<sup>14</sup> O *Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária* é coordenado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.



dimensões humanas e acadêmicas dessa vivência, as contribuições foram valiosíssimas, pois ampliaram minha compreensão sobre a Didática no contexto latino-americano<sup>15</sup>.

A última fase de produção da tese, após o exame de qualificação e o *Doutorado Sanduíche* na UChile, foi bastante árdua. Retomar o trabalho, reconfigurá-lo, promover rupturas com convicções que alimentei por muitos anos forçaram-me a sair de minha zona de conforto e a lutar contra minhas limitações.

Desse modo, pondero que a metaleitura que realizei sobre minha história e historicidade de professora/pesquisadora levou-me a reconhecer que sempre atuei didaticamente no Ensino Superior, ensinando com pesquisa, com a intencionalidade pedagógica de criar vivências formativas com meus alunos, acreditando que o ensino com pesquisa imprime sentido à *ensinagem* (VIGOTSKI, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Sentido esse que redimensiona o ato didático para além da representação linear *ensino-aprendizagem* ou triádica *professor-aluno-saber*, como tão bem define Freire (2014), na epígrafe deste capítulo. Para o autor referido, o educador crítico, que exercita sua reflexão, precisa compreender sua prática educativa em sua totalidade, na articulação de todos os elementos que a compõem, sem focá-la “nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos” (p. 151). O autor, por meio de sua teoria pedagógica, desconstrói as representações convencionais de ato didático.

Por fim, avalio que este memorial me auxiliou a distinguir as “recordações-referências” (JOSSO, 2002, p. 39) que realçam, em minha trajetória profissional e acadêmica, três níveis: evidência da história de formação; evidência da história de autoconhecimento; evidência da história de evolução acadêmica.

Nos meandros autobiográficos em que mergulhei, comendo uma arqueologia de memórias, reencontrei-me com a professora que fui, no início da carreira; evidenciei os princípios e ideais que permeiam minha história de vida profissional e acadêmica; compreendi o quanto tenho apreendido e conseguido aprofundar sobre concepções fundamentais para minha práxis de professora universitária pesquisadora, à medida que as revisei e as ressignifiquei nesta narrativa. No esforço de narrar o que realizei, encontrei coerência entre quem sou e o que faço.

---

<sup>15</sup> Ver: BAEZA, A. A. Entrevista com o professor Doutor Adrián Baeza Araya (Universidad de Chile): o ato didático no contexto latino-americano concedida a Rosana Aparecida Ferreira Pontes em 10 out. 2018. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 11, n. 13, p. 153-164, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

## 1.2 A relação ensino e/com pesquisa: o estado da questão

Esta seção apresenta uma prospecção teórico-bibliográfica sobre a temática desta pesquisa de tese, na área de formação de professores em Pedagogia, que se caracteriza como estado da questão.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão (EQ) tem por finalidade ajudar o pesquisador a identificar “como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (p. 7). O EQ vai além de um inventário descritivo próprio de outras abordagens, como o estado da arte e a revisão bibliográfica. Isso porque exige a leitura e o fichamento cuidadosos de cada produção científica selecionada, contribuindo para que se alcance o domínio da literatura e, conseqüentemente, o domínio conceitual.

Os autores ressaltam que a composição de um *corpus* consistente, nessa sondagem investigativa, facilita o reconhecimento de teorias e vieses mais apropriados para o estudo, de modo que não se perca o rumo da pesquisa. O EQ constitui o “esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (p. 9). Nesse sentido, adotei essa lógica de levantamento bibliográfico, porque me possibilitou clarear e delimitar a contribuição original de minha tese no campo dos estudos realizados por diferentes autores.

A localização de dissertações, teses e artigos que dialogam com meu trabalho demandou uma busca parcimoniosa em bases de dados disponíveis na *internet*. A expressão *ensino e/com pesquisa no curso de Pedagogia* foi utilizada como descritor que mais se aproxima da compreensão que adoto. O período pesquisado não foi pré-definido, considerando a exiguidade de produções sobre o tema. Na sequência, apresento os quadros-síntese, acompanhados das respectivas análises das modalidades de produções científicas selecionadas.

### 1.2.1 Do levantamento de dissertações e teses em educação

A busca por dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Capes. No total, encontrei 201 registros. Uma primeira leitura flutuante levou-me à escolha de 16 teses e 9 dissertações, conforme a distribuição no Quadro 1, compreendendo o período de 2006 a 2018. Priorizei esses trabalhos, em virtude de possuírem maior correlação com minha pesquisa de tese.

Dentre as 25 dissertações e teses acessadas, 16 estão distribuídas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de universidades públicas, 8 em Pontifícias Universidades Católicas e apenas 1 em universidade privada. Todos os trabalhos têm em comum a relação ensino e/com pesquisa na formação, na prática e no desenvolvimento profissional docente, com foco no curso de Pedagogia. Assim, ao promoverem a discussão sobre a relevância da formação de professores pedagogos pela e para a pesquisa, esses trabalhos se complementam dialeticamente e trazem contribuições importantes para o *corpus* deste estado da questão.

**Quadro 1:** Dissertações e Teses em Educação

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2006	1	3
2007	1	2
2008	1	1
2009	–	2
2010	–	–
2011	1	3
2012	–	1
2013	2	2
2014	1	1
2015	–	–
2016	–	1
2017	1	–
2018	1	–
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>16</b>

Fonte: elaboração própria.

A fim de analisar as dissertações e teses, de forma criteriosa, como recomendam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), optei por realizar uma leitura que possibilitasse o reconhecimento dos aspectos epistemológicos que estruturam os trabalhos. A leitura foi empreendida com base em Sánchez-Gamboa (2010, 2014) que considera três classificações para os paradigmas científicos: empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético.

O paradigma empírico-analítico se caracteriza pela racionalidade positivista. As pesquisas inseridas nesse paradigma adotam técnicas de coleta, tratamento e análise de dados predominantemente quantitativas, com uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os critérios para a construção do objeto científico – pressupostos gnosiológicos – valorizam o processo cognitivo centrado no objeto e privilegiam uma relação de causa e efeito. Os pressupostos ontológicos – concepções de ser humano, educação, sociedade, história e realidade – se voltam para uma noção de sujeito tecnicista e funcionalista, considerando-o como recurso humano. A educação é compreendida como treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades. O autor utiliza a metáfora “fotografia da realidade” para definir esse paradigma, como se o pesquisador tivesse por objetivo registrar apenas aquele momento de sua investigação. (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010, p. 116)

As pesquisas que se situam no paradigma fenomenológico-hermenêutico utilizam técnicas qualitativas, desenvolvem uma argumentação mais sólida e abrangente sobre o tema, propõem-se a denunciar as ideologias subjacentes à realidade e implícitas nos discursos, textos e comunicações. Assim, possuem uma racionalidade interpretativa e uma concepção de causalidade entendida como uma relação entre fenômeno e essência. Os pressupostos gnosiológicos – critérios de construção do objeto científico – são pautados na subjetividade, ou seja, no processo centralizado no sujeito. Quanto aos pressupostos ontológicos, o ser humano é considerado um ser inacabado, de relações com o mundo e com os outros; educar é possibilitar o projeto humano de ser mais; existe a preocupação de entender os fenômenos em seu devir e a concepção de história é diacrônica. Sánchez-Gamboa (2010, p. 116), para definir esse paradigma, utiliza a metáfora “radiografia da realidade”, já que o principal objetivo do pesquisador é revelar o que está por trás das aparências.

As pesquisas crítico-dialéticas, dentre as quais esta pesquisa se situa, adotam técnicas qualitativas e costumam utilizar metodologias que consideram o sujeito um ser ativo no processo de investigação, como a pesquisa-ação, a pesquisa-participante e a pesquisa-formação. Privilegiam estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, discussões filosóficas, análise

contextualizada. Pretendem desvelar o conflito dos interesses, levando em conta o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos. Estudam a inter-relação entre os fenômenos, do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica etc. Os pressupostos gnosiológicos são focados na concreticidade da relação dinâmica sujeito-objeto no ato de conhecer. Os pressupostos ontológicos consideram o ser humano como ser histórico, determinado por contextos econômicos, políticos, culturais, porém criador da realidade social e transformador desses contextos. A educação é compreendida como uma prática social, influenciada pelas conjunturas políticas. A concepção de história é dinâmica e diacrônica. A metáfora utilizada pelo autor para definir esse paradigma é “cinema da realidade”, atentando que a mudança e o movimento são categorias importantes para a compreensão do objeto no contexto histórico. (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010, p. 117)

Na leitura de dissertações e teses, esse autor orienta o pesquisador a observar os aspectos técnico-instrumentais, metodológicos, teóricos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, verificando se estão em conformidade com as características dos paradigmas científicos sintetizadas acima. Assim, é possível avaliar a coesão e coerência do trabalho científico.

Com base nas sugestões dos autores citados, com vistas a distinguir possíveis subsídios para minha pesquisa de tese, organizei os quadros-síntese de dissertações e teses com os seguintes destaques: categoria principal, paradigma científico e aportes teóricos das pesquisas. Ademais, levando em conta a diversidade de abordagens, agrupei os trabalhos em três eixos de análise: ensinar com pesquisa; ensinar a pesquisar e pesquisar a prática.

**Quadro 2:** Eixo ensinar com pesquisa

<b>Tipo/ Ano</b>	<b>Autor (a) Universidade</b>	<b>Categoria principal</b>	<b>Paradigma científico</b>	<b>Aportes teóricos</b>
Tese 2006	SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro UNICAMP	Professor pesquisador	Crítico-dialético	Alarcão; Carr e Kemmis; Contreras; Demo; Dickel; Fazenda; Freire; Freitas; Gadotti; Garcia; Gerald; Lüdke; Pimenta
Tese 2007	CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de PUCRS	Metacognição /reflexividade	Crítico-dialético	Fonseca; Lampert; Monereo; Morin; Meirieu, Ratey; Demo; Pozo; Zabalza
Tese 2007	COIMBRA, Camila Lima PUCSP	Articulação teoria e prática	Crítico-dialético	Abramowicz; Pimenta e Lima; Betto; Freire; Garcia; Demo; Gómez; Sacristán
Dissert. 2008	CASTRO, Edna Ribeiro de UFC	Trabalho coletivo	Fenomenológico- hermenêutico/ Crítico-dialético	Lüdke; Habermas; Guba; Lincoln; Gatti; André; Freire; Pimenta; Pimenta e Anastasiou; Demo
Tese 2009	ROZA, Jacira Pinto da UFRGS	Professor reflexivo	Crítico-dialético	Alarcão; Becker; Castro; Charlot; Cunha; Demo; Fazenda; Freire; Gadotti; Gil; Hernández e Ventura; Lüdke; Pimenta
Tese 2011	GONÇALVES, Becky Henriette PUCSP	Professor crítico- reflexivo	Crítico-dialética	Freire; Saul; Araújo Freire; Ferraro; Althusser; Apple; Brandão; Fiori; Frigotto; Gadotti
Dissert. 2013	CARMO, Priscilla Maria Silva do UFPE	Articulação teoria e prática	Fenomenológico- hermenêutico	Cunha; Batista Neto e Santiago; Roldão; Cruz; Sacristán; Nóvoa; Freire; Pimenta
Dissert. 2013	CARVALHO, Luana de Araújo UFOP	Professor reflexivo- pesquisador	Fenomenológico- hermenêutico	Bourdieu; Chartier; Goulemot; Hebrard; Soares; Kleiman; Rojo; Severino; Soares; Nóvoa
Tese 2013	MELLO, Marinilce Pereira Ruiz do Amaral PUCSP	Integração curricular	Crítico-dialético	Abramowicz; Aguiar; Almeida; André; Lüdke; Cunha; Fazenda; Freire; Gatti; Hernández; Masetto
Tese 2013	SILVA, Elsieni Coelho da Silva UFG	Professor pesquisador	Crítico-dialético	Stenhouse; Elliott; Freire; Demo; Severino; André; Lüdke; Frigotto; Pimenta; Thiollent

Fonte: elaboração própria.

Os trabalhos científicos organizadas no Quadro 2 investigaram as possibilidades de a pesquisa integrar-se ao ensino nos cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, ensinar e pesquisar são considerados como práticas sociais que se complementam e não podem permanecer dicotomizadas. O professor universitário precisa dominar tanto as práticas de ensino quanto as de pesquisa. O estudante há de ser ativo e envolvido no processo de ensino-aprendizagem para aprender mais e melhor por meio da pesquisa, bem como para tornar-se um profissional pesquisador, crítico e reflexivo. As instituições de Ensino Superior devem incentivar e criar condições propícias para que ensino e pesquisa sejam indissociáveis, não apenas nos textos de seus currículos, mas, principalmente, na formação vivenciada pelos estudantes.

Signorini (2006) enfocou estratégias de ensino com ênfase na pesquisa como base da formação do professor-pesquisador. Carvalho (2007) analisou a prática da pesquisa como alternativa metodológica para lidar com as diferenças individuais dos estudantes, tornando-se ao mesmo tempo uma atividade metacognitiva, ou seja, de autoconsciência e autorregulação de aprendizagem. Roza (2009) identificou experiências inovadoras e estratégias utilizadas pelos docentes do curso para a formação de professores pedagogos reflexivos. Carvalho (2013) ressaltou a relevância de uma formação pedagógica inicial crítica e reflexiva. Silva (2013) caracterizou a prática dos professores que educam mediante a pesquisa, em uma universidade pública. As cinco autoras estudaram, como categorias principais, *a pesquisa e a reflexão* na prática e na formação docente.

Coimbra (2007) e Carmo (2013) analisaram as contribuições dos componentes curriculares do eixo Pesquisa e Prática Pedagógica para a constituição da profissionalidade dos futuros docentes. Ambas as autoras destacaram as estratégias de ensino com pesquisa e a importância desse componente curricular. Coimbra (2007) exaltou os aspectos positivos desse formato de organização curricular. Carmo (2013) concluiu que existe uma dissonância entre o currículo pensado no projeto pedagógico do curso e as necessidades formativas expressas pelas estudantes. As autoras elegeram como principal categoria de análise *a articulação entre teoria e prática* na formação de professores pedagogos.

Castro (2008) discutiu as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento da pesquisa pelos professores como prática inerente ao ensino. Concluiu que falta diálogo entre o corpo docente e as lideranças em nível departamental e institucional. Mello (2013) examinou as contribuições do componente curricular Projetos Integradores para a superação da fragmentação curricular do curso de Pedagogia. As autoras analisaram duas categorias importantes para que a pesquisa seja o centro do processo de ensino e aprendizagem de todo o

curso: *o trabalho coletivo e a integração curricular*. Essas condições não dependem apenas do corpo docente, porque estão intrinsecamente relacionadas com as condições e apoio institucionais.

As dissertações e teses deste primeiro eixo de análise consideram a pesquisa no ensino como um princípio epistemológico. Assim, é possível defender que ensinar com pesquisa possibilita a construção crítica de conhecimento, mediada pela unidade teoria e prática, e desenvolve a *ensinagem* de conceitos, metodologias e atitudes de investigação.

**Quadro 3:** Eixo ensinar a pesquisar

<b>Tipo/ Ano</b>	<b>Autor (a) Universidade</b>	<b>Categoria</b>	<b>Paradigma científico</b>	<b>Aportes teóricos</b>
Dissert. 2006	FONTANA, Maria Iolanda PUCPR	Relação teoria e prática	Crítico-dialético	Zeichner; Lüdke; André; Freire; Giroux; Pérez Gomez; Demo; Pimenta
Tese 2008	RAUSCH, Rita Buzzi UNICAMP	Lógica reflexiva	Crítico-dialético	Alarcão; André; Azzi; Carr e Kemmis; Cunha; Contreras; Demo; Dewey; Freire; Gerald; Habermas; Libâneo; Lüdke; Pimenta
Tese 2009	FONTES, Isaura UFBA	Dicotomia ensino e pesquisa	Crítico-dialética	Freire; Tardif; Padilha; Macedo; Nóvoa; Trijillo; Lakatos e Marconi; Macedo
Tese 2011	AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho UFC	Dicotomia ensino e pesquisa	Crítico-dialético	Alarcão; Pérez Gómez; Lüdke; Therrien; Nóbrega-Therrien; Gatti; Pimenta; Becker
Dissert. 2014	SILVA, Suzana Maria da UFPE	Princípio científico	Fenomenológico- hermenêutico	Macedo; Almeida; Almeida e Guimarães; André; Calazans; Charlot; Damasceno; Demo; Gatti; Orlandi
Tese 2016	SOARES, Marisa UNINOVE	Aprendizagem significativa	Crítico-dialético	Ausubel; Azevedo; Bridi; Bourdieu; Cunha; Demo; Foucault; Boaventura Santos; Severino; Soares
Dissert. 2017	MOURA, Josiel da Rosa PUCRS	Relação teoria e prática	Crítico-dialético	Zeichner; Demo; Saviani; Lüdke; Malina e Garrido; Elliott; Freire; André; Bourdieu; Contreras; Charlot
Dissert. 2018	JUNGES, Patrícia UNIOESTE	Princípio científico	Fenomenológico- hermenêutico	Saviani; Libâneo; Campos; Fontana; Demo; Brzezinski; Campos; Yamanari e Moraes

Fonte: elaboração própria.



As dissertações e teses organizadas no Quadro 3 abordaram a pesquisa como objeto de ensino e de aprendizagem, portanto destacam um aspecto mais técnico da relação ensino e pesquisa, reconhecendo uma dicotomia. Ressaltam, assim, a necessidade de o professor saber conjugar essas duas dimensões da prática docente, a fim de viabilizar a aprendizagem da pesquisa acadêmica de forma reflexiva, crítica e significativa, para além da produção do trabalho de conclusão de curso.

Fontana (2006) examinou as relações entre indicativos de pesquisa no projeto pedagógico e as concepções e práticas de pesquisa dos docentes do curso de Pedagogia. Moura (2017) investigou as contribuições do trabalho de conclusão de curso (TCC) para a formação de professores pedagogos. Os autores destacaram como categoria de análise a *articulação teoria e prática*. Concluíram que tanto o currículo quanto os professores priorizam o ensino da pesquisa e não a pesquisa como elemento condutor da aprendizagem em seu princípio educativo.

Fontes (2009) estudou o caráter formativo da pesquisa no curso de Pedagogia, indicando que as atividades de pesquisa e ensino dialogam entre si, mas são dicotomizadas. Azevedo (2011) evidenciou a necessidade de que as interfaces entre ensino e pesquisa sejam mais claras no trabalho docente. Ambas as autoras reconheceram a *dicotomia entre ensino e pesquisa* como uma categoria de análise.

Silva (2014) analisou o discurso sobre pesquisa no currículo vivido. Junges (2018) estudou os benefícios do TCC para a formação docente, pelas vozes dos egressos do curso de Pedagogia. As autoras distinguiram como categoria de investigação o *princípio científico da pesquisa*. Especialmente Junges (2018) defendeu a aprendizagem da pesquisa dentro desse princípio.

Rausch (2008) teve por objetivo compreender o processo de reflexividade de estudantes de Pedagogia, por meio da análise dos níveis de lógica reflexiva promovidos na realização do TCC. Soares (2016) analisou as possibilidades didático-pedagógicas das atividades de Iniciação Científica (IC). As autoras trouxeram à baila as categorias *lógica reflexiva* e *aprendizagem significativa*, respectivamente, e realçaram os benefícios do ensino e da aprendizagem da pesquisa científica para os professores pedagogos.

De acordo com as dissertações e teses deste segundo eixo de análise, é viável e importante a articulação entre o ensino da pesquisa acadêmica e o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores. Sob a perspectiva crítico-dialética, é possível inferir que, para alcançar as vantagens apontadas, principalmente por Rausch (2008) e Soares (2016),

é necessário superar a racionalidade técnica, em direção a uma racionalidade da práxis, a fim de que se possa, de fato, formar profissionais docentes críticos, reflexivos e pesquisadores.

**Quadro 4:** Eixo pesquisar a prática docente

<b>Tipo/ Ano</b>	<b>Autor (a) Universidade</b>	<b>Categoria</b>	<b>Paradigma científico</b>	<b>Aportes teóricos</b>
Tese 2006	ENS, Romilda Teodora PUCSP	Reflexão e análise das práticas escolares	Crítico-dialético	André; Beillerot; Lüdke; Sacristán; Garcia; Contreras; Imbernón; Gatti; Fiorentini; Geraldi; Demo; Freire; Zeichner
Tese 2006	LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa USP	Reflexão crítica	Crítico-dialética	Abramowicz; Smyth; Zabalza; Nóvoa; Pimenta; Liston e Zeichner; Guimarães; Borges; Tardif; Carr e Kemmis; Contreras; Oliveira; Schön
Dissert. 2007	SILVA, Selma Tânia Lins e UFPE	Perspectiva crítico- reflexiva	Crítico-dialético	Freire; Gauthier; Guimarães; Lima; Nóvoa; Pimenta; Tardif; Santiago e Batista Neto; Zeichner
Tese 2011	SILVA, Luelí Nogueira Duarte e UFG	Relação teoria e prática	Crítico-dialético	Dewey; Schwab; Stenhouse; Elliott; Schön; Zeichner; Carr e Kemmis; Adorno; Horkheimer
Dissert. 2011	VIANA, Marta Loula Dourado UFSE	Professor reflexivo- pesquisador	Crítico-dialético	Brzezinski; Cambi; Dewey; Freitas; Frigotto; Gentilli; Geraldi; Kuenzer; Larroyo; Libâneo; Manacorda; Marx; Pimenta; Saviani; Zeichner
Tese 2012	PESCE, Marly Krüger PUCSP	Professor pesquisador	Crítico-dialético	Vygotsky; André; Concham-Smthe Lytle; Lüdke; Schön; Pimenta; Tardif; Contreras; Demo; Diniz-Pereira; Ens; Dussel
Tese 2014	DRUMOND, Viviane UNICAMP	Pesquisa das práticas na Educação Infantil	Crítico-dialético	Kishimoto; Ávila; Cerisara; Ongari; Molina; Infantino; Faria; André; Gatti; Freitas

Fonte: elaboração própria.

As dissertações e teses organizadas no Quadro 4 deram maior evidência à pesquisa na investigação da prática pedagógica. Discutem experiências em que o formando pesquisa a própria prática docente, investiga as práticas escolares e reflete sobre a pesquisa em sua formação, em busca da unidade teoria e prática e, conseqüentemente, do ensino e pesquisa.

Ens (2006) analisou os significados de pesquisa, segundo alunos e professores, que permearam uma proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica, em implementação no curso de Pedagogia. Lisita (2006) realizou uma pesquisa-formação em que estudantes do último ano do curso investigaram suas próprias práticas docentes. Silva (2007) teve por objetivo conhecer os saberes desenvolvidos no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica que foram mobilizados no saber-fazer docente das egressas do curso. Silva (2011) estudou a relação teoria e prática, a partir da formação de professores centrada na pesquisa, particularmente a pesquisa-ação realizada pelo professor sobre sua própria prática. Viana (2011) desenvolveu um estudo crítico sobre a teoria do professor reflexivo-pesquisador, por meio dos componentes Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Estágio. Pesce (2012) investigou como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Drumond (2014) examinou uma experiência de estágio com pesquisa, na Educação Infantil, com o objetivo de investigar os saberes e os fazeres docentes nas creches e pré-escolas.

Os trabalhos deste terceiro eixo de análise abordaram categorias que valorizam as atividades de pesquisa realizadas por estudantes, orientadas/supervisionadas pelos docentes universitários no âmbito da formação inicial e que acontecem no âmbito das práticas (nas escolas). Portanto, apontam para uma epistemologia da prática pautada no paradigma do professor pesquisador e reflexivo. Contudo, ao se posicionarem conforme o paradigma crítico-dialético, essas autoras e autor chamam a atenção para a valorização da práxis, ou seja, é preciso haver uma conexão dialética e dialógica entre teoria e prática, de forma que “não se corra o risco de um praticismo na educação, ou a prevalência da prática sobre a teoria”. (SILVA, 2011, p. 7)

Considero que as dissertações e teses que compõem este estado da questão investigam a relação ensino e/com pesquisa sob os mais variados ângulos e recomendam inúmeras possibilidades de ampliação dessa relação. Ao mesmo tempo, realizam uma extensa contextualização dos cursos de Pedagogia e identificam limitações dessa relação, uma vez que a pesquisa surge associada ao ensino em três situações: a) é curricularizada, ou seja, aparece integrada à prática como componente curricular ou ao estágio; b) na elaboração de trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica; c) experiências isoladas de professores. Nenhum desses estudos constatou que a pesquisa permeia todo curso como elemento estruturante do ato didático, como defendo nesta pesquisa de tese. Persiste a concepção disciplinar dicotômica que separa ensino e pesquisa, teoria e prática, professor e pesquisador, estudante e produção de conhecimento.

As dissertações e teses indicam que essa lógica disciplinar e fragmentada, característica do paradigma científico positivista da Modernidade, está impregnada na cultura universitária e nas representações que os próprios professores possuem sobre seu papel de ensinar/transmitir, de forma tradicional, o conhecimento historicamente construído. Muitos sujeitos das investigações não concebem a possibilidade de criar formas de ensinar com pesquisa; tampouco os estudantes adquiriram a consciência da importância da pesquisa, para além das situações vivenciadas nos cursos. Essas posturas comprovam que a relação ensino e/com pesquisa não está clara para os sujeitos do ato didático.

O conjunto desses trabalhos ratifica que a defesa da pesquisa na formação e na práxis docente está fundamentada no paradigma crítico-dialético. Isso porque esse paradigma traz como pressuposto o ideal de educação humanizadora, em que professores e estudantes são considerados como pessoas que pensam e podem se tornar críticas, quando aprendem a produzir conhecimento, por meio da pesquisa. Ao mesmo tempo, o professor pesquisador, que reflete sobre a própria prática, consegue transformá-la e contribuir para a transformação da realidade. Logo, ensinar com pesquisa é uma possibilidade concreta para a criação do inédito viável na educação.

### 1.2.2 Do levantamento de artigos

Para a localização de artigos publicados em periódicos, a busca foi realizada na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), no *Google Acadêmico* e no Diretório de Acesso Aberto a Periódicos (DOAJ). Para a seleção desses artigos, observei a classificação *Qualis*<sup>16</sup> da Capes que avalia, por meio de critérios rigorosos, a qualidade dos periódicos. Essa classificação, estabelecida pelos comitês do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), é bastante dinâmica, pois pode mudar sempre que o periódico for reavaliado. Atualmente, as notas são divididas em sete conceitos, em ordem decrescente: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5<sup>17</sup>.

Inicialmente, a procura conduziu a 345.000 resultados, abrindo demasiadamente o foco e trazendo trabalhos sem nenhuma conexão com minha pesquisa de tese. Demandou tempo e esforço para que eu conseguisse selecionar 31 artigos que melhor coadunassem com o tema e o objeto em estudo, compreendendo o período de 2004 a 2018. Por outro lado, essa abertura do foco me permitiu analisar a relação ensino e/com pesquisa em diferentes cursos de graduação, com vistas a reconhecer propostas que ampliassem minha perspectiva de estudo. Os critérios para a seleção foram: a) classificação *Qualis*; b) contexto da investigação; c) proposta para o ensino com pesquisa.

Para a análise dos artigos, utilizei o procedimento denominado ACCC<sup>18</sup>, adotado nas aulas das disciplinas ministradas pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta no PPGE da Universidade Católica de Santos. A professora solicita aos mestrandos e doutorandos que elaborem análises dos artigos que compõem a bibliografia da disciplina, seguindo a estrutura textual do ACCC: apresentar brevemente o texto; comentá-lo, estabelecendo relação com as pesquisas que desenvolvem; criticar o teor do artigo; por fim, identificar conceitos novos que esse artigo traz para os estudantes. Assim, o ACCC surgiu como um novo gênero textual e uma criativa estratégia didática para nos ajudar a desenvolver a escrita acadêmica e ampliar conhecimentos. Dado que produzi vários ACCCs, enquanto estudante, considero a estratégia bastante adequada para esta segunda parte do estado da questão.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2550:capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

<sup>17</sup> Este levantamento foi realizado em março de 2019 e o período da última avaliação *Qualis* divulgada pela Capes é referente a 2013-2014.

<sup>18</sup> Anunciar, Comentar, Criticar (ACC) – procedimento didático criado pela Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com a finalidade de ensinar os estudantes de graduação e pós-graduação a escrever textos acadêmicos. Mais um C (Conceitos Novos) foi acrescentado pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta, durante nossas aulas. Não identifiquei produção científica a respeito.

**Quadro 5:** Artigos publicados em periódicos

<b>Periódico/ Qualis</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Contexto</b>	<b>Proposta</b>
<i>Rev. Teoria e Prática da Educação</i> B1	ALTHAUS, Maiza Taques Margraf (2004)	Cursos de Graduação	Pesquisar a ação didática
<i>Educação em Questão</i> B1	BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (2004)	Curso de Pedagogia	Inserir discentes na reflexão e prática da pesquisa empírica
<i>Educação</i> A2	CUNHA, Maria Isabel da (2004)	Cursos de Graduação	Pesquisa como alternativa de diálogo epistemológico
<i>Cadernos de Pesquisa</i> A1	LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da (2005)	Cursos de Licenciatura	Aproximar pesquisa da formação e da prática docente
<i>Educação Unisinos</i> B1	GRILLO, Marlene Corroero <i>et al</i> (2006)	Cursos de Graduação	Pesquisa e ensino em sala de aula
<i>Linhas Críticas</i> B1	LAMPERT, Ernâni (2008)	Cursos de Graduação	Ensino com pesquisa
<i>Avaliação</i> A1	CARDOSO, Giovanna Marget Menezes (2009)	Curso de Pedagogia	Processo de ensinagem como espaço de pesquisa
<i>Rev. Bras. Doc., Ens. e Pesq.</i> B3	SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (2009)	Cursos de Graduação	Pesquisa na prática pedagógica docente universitária
<i>Revista Plurais</i> B5	ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e; SOARES, Sandra Regina; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite (2010)	Curso de Pedagogia	Ensino com Pesquisa como inovação na Docência universitária
<i>Cadernos de Educação</i> B1	FREIBERGER, Regiane Müller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (2010)	Cursos de Licenciatura	Pesquisa como princípio educativo
<i>e-escrita Rev. Curso de Letras UNIABEU</i> B3	VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa (2010)	Cursos de Graduação	Interação entre pesquisa e ensino
<i>Educação</i> A2	ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (2011)	Curso de Pedagogia	Investigação-formação por meio de narrativas memorialísticas
<i>Perspectiva</i> A2	CUNHA, Maria Isabel da (2011)	Cursos de Graduação	Ensino com pesquisa
<i>Rev. Portuguesa de Inv. Educ.</i> A1	ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de <i>et al</i> (2012)	Cursos de Licenciatura	Práticas de Licenciatura com pesquisa

<b>Periódico/ Qualis</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Contexto</b>	<b>Proposta</b>
<i>Educação</i> A2	CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (2012)	Cursos de Graduação	Atitudes investigativas no Ensino Superior
<i>Diálogo Educativo</i> B1	MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana (2012)	Cursos de Licenciatura	Articulação entre ensino e pesquisa
<i>Educação e Emancipação</i> B3	NOVA, Carla Carolina Costa da; SOARES, Sandra Regina (2012)	Curso de Pedagogia	Articulação entre ensino e pesquisa
<i>Ciência &amp; Educação</i> A1	OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes (2012)	Curso de Pedagogia	Estágio com pesquisa
<i>Form@re. Rev. Plano Nac. Form. Profs. Educ. Básica</i> B5	IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (2013)	Cursos de Licenciatura	Pesquisa colaborativa para articular ensino com pesquisa
<i>Comunicações</i> B1	SEVERINO, Antonio Joaquim (2013)	Cursos de Graduação	Ensinar e aprender com pesquisa
<i>Rev. Portuguesa de Educação</i> A1	ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (2014)	Cursos de Graduação	Valorização da produção científica dos docentes sobre o ensino
<i>EccoS – Rev. Científica</i> A2	CHAIGAR, Vânia Alves Martins (2014)	Curso de Pedagogia	Ensino com pesquisa
<i>Perspectiva</i> A2	HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; BRANCO, Verônica (2014)	Curso de Pedagogia	Pesquisa-ação articulando ensino com pesquisa
<i>Revista Perspectiva</i> A2	JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida (2015)	Cursos de Graduação	Prática reflexiva
<i>REP's – Rev. Ev. Pedagógicos</i> B1	CASTRO, Alcione (2016)	Curso de Pedagogia	Articulação entre teoria e prática
<i>Barbarói</i> B2	FONTENELE-GOMES, Luziê Maria; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão (2016)	Curso de Pedagogia	Ensino com pesquisa
<i>Texto livre: Ling. e Tecnologia</i> B2	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza <i>et al</i> (2017)	Curso de Pedagogia	<i>Webquest</i> como recurso pedagógico de ensino com pesquisa
<i>Avaliação</i> A1	SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da (2017)	Cursos de Graduação	Ensino com pesquisa para a qualidade da educação

<b>Periódico/ Qualis</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Contexto</b>	<b>Proposta</b>
<i>RIAEE – Rev. Ibero-americana de Est. em Educ.</i> B1	STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade (2017)	Cursos de Licenciatura	Pesquisa do e no cotidiano escolar
<i>Espaço Pedagógico</i> B1	BENVENUTTI, Diva Bertoldi. ARAÚJO, Maria Cristina Pansera (2018)	Curso de Pedagogia	Reflexões sobre as vivências avaliativas
<i>Rev. Prática Docente</i> B2	LOBO, Marinete Moura da Silva <i>et al</i> (2018)	Curso de Pedagogia	Ensino com pesquisa e júri simulado
<b>TOTAL</b>	<b>31 artigos</b>		

Fonte: elaboração própria.

Os artigos relacionados no Quadro 5 podem ser situados no campo da Pedagogia Universitária. Isto porque analisam aspectos políticos, teóricos, didáticos, bem como as condições institucionais que se correlacionam com a docência universitária. Apresentam os limites da atuação desse professor. No entanto, apontam na direção de possibilidades para a construção de atitudes pedagógico-científicas, em que a pesquisa se constitua em elemento dinamizador do ensino, envolvendo professores e estudantes em um processo transformador das práticas transmissivas e reproducionistas ainda tão fortemente arraigadas no Ensino Superior.

Althaus (2004) analisou dados de um programa denominado *didática em ação*, em uma universidade pública, que envolveu a criação de grupos de estudos, pesquisas e diversos cursos. O programa incentivou o professor a pesquisar sua ação didática e, conseqüentemente, a desenvolver-se profissionalmente. Bianchetti e Meksenas (2004) apresentaram reflexões, a partir de suas experiências didáticas como docentes do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica no curso de Pedagogia. Os autores defenderam a relevância de inserir discentes na iniciação em pesquisas empíricas. Cunha (2004) levantou questões sobre a docência no Ensino Superior imbricadas na tensão entre regulação e emancipação, frente ao Estado neoliberal. Defendeu a importância da pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico na área da Pedagogia Universitária, bem como a criação de redes de investigação, a fim de fomentar processos partilhados de produção de conhecimento.

Lüdke e Cruz (2005) discutiram a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica e ressaltaram a importância da aproximação da



pesquisa em educação e das realidades tanto das universidades quanto das escolas de educação básica. Grillo *et al* (2006) relataram uma experiência de pesquisa em sala de aula, ressaltando a relevância da instrumentalização de professores para o desenvolvimento da cultura da pesquisa concomitante ao ensino e à aprendizagem no Ensino Superior. Lampert (2008) abordou o ensino com pesquisa como uma proposta metodológica inovadora, ao alcance do professor universitário, que tem repercussão na qualidade do ensino e que provoca mudanças nos papéis do professor e do aluno. Cardoso (2009) analisou uma experiência que visou fazer do processo de *ensinagem*, na sala de aula do curso de Pedagogia, um espaço de pesquisa. A sistematização desse processo possibilitou que os estudantes se tornassem parceiros do trabalho didático ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo.

Shigunov Neto e Maciel (2009) defenderam que a pesquisa, enquanto princípio educativo e científico, deve permear a formação e a prática pedagógica dos professores do Ensino Superior brasileiro. Almeida; Soares e Beraldo (2010) analisaram uma experiência interdisciplinar de ensino com pesquisa no curso de Pedagogia. Acreditam que o ensino com pesquisa ajuda a provocar rupturas com o modelo racionalista ainda fortemente presente no Ensino Superior. Freiberger e Berbel (2010) investigaram de que forma a pesquisa, em seu princípio educativo, está presente na formação e na atuação de professores da educação básica. Constataram que tanto a formação quanto as propostas pedagógicas das escolas não contemplam a pesquisa. Sugerem a reflexão crítica sobre a necessidade de se inserir a pesquisa na formação e na prática docente. Vilaça (2010) discutiu a interação entre pesquisa e ensino. Partiu de questionamentos sobre o tema e concluiu que há necessidade de se estimular a reflexão sobre a importância da pesquisa para o desenvolvimento da prática educacional. Abrahão (2011) analisou uma investigação-ação que desenvolveu com estudantes do curso de Pedagogia, em que os memoriais de formação se constituíram em instrumentos metodológicos de pesquisa sobre as vivências no curso. Cunha (2011) aprofundou a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no contexto da Pedagogia Universitária. Afirmou que há uma “nebulosidade conceitual” (p. 444) sobre essa questão e que o conceito de “indissociabilidade” precisa ser compreendido como uma ruptura epistemológica com o paradigma positivista.

André *et al* (2012) discutiram dados de uma pesquisa que analisou a contribuição das práticas de licenciatura para a profissionalidade dos futuros professores. Destacaram o papel relevante do formador e da pesquisa sobre a realidade escolar. Carlos e Chaigar (2012) investigaram, no âmbito da Pedagogia Universitária, a qualidade do ensino na graduação.

Concluíram que, mesmo os docentes que não realizam pesquisa acadêmica, adotam posturas investigativas em sua atuação docente. Assim, consideraram que essas posturas podem ser compreendidas como lócus de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimento. Martins e Varani (2012) consideraram as relações ensino-pesquisa e professor-pesquisador como problemáticas, na área da pesquisa em educação. Mesmo que as atividades de ensino e de pesquisa sejam distintas, elas acabam se complementando e não é concebível o professor que não pesquise ou o pesquisador que não ensine. Sugeriram, então, que ensino e pesquisa se desenvolvam juntos.

Nova e Soares (2012) expuseram os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi conhecer as representações de docentes de uma universidade pública sobre ensino com pesquisa na formação inicial de professores. Segundo os sujeitos entrevistados, a pesquisa é entendida como preparação para uma boa aula e a pesquisa que possibilita uma participação mais ativa dos estudantes é a que acontece na Iniciação Científica. Oliveira e Gonzaga (2012) discutiram as possibilidades do estágio com pesquisa para a ressignificação do conceito de professor pesquisador. Concluíram tratar-se de uma alternativa inovadora para a formação de professores. Ibiapina (2013) trouxe à baila as contradições, os conflitos e as condições materiais para a realização de formações que articulem ensino e pesquisa, considerou que a pesquisa colaborativa pode ser uma alternativa viável. Severino (2013) identificou, sob uma perspectiva filosófica, algumas das causas do desprestígio da docência no Ensino Superior. O autor propôs que essa instituição não perca sua função humanizadora de formar pessoas pensantes e críticas, bem como de transformar as relações sociais a cada momento histórico. Nesse sentido, ensino e pesquisa constitui-se em uma unidade dialética.

Almeida e Pimenta (2014) fizeram um recorte da história de uma política institucional de uma grande universidade pública. De acordo com as autoras, as circunstâncias para a valorização da docência universitária foram criadas por intermédio de inúmeras frentes de trabalho, com destaque para três iniciativas: a) amplo processo de discussão sobre a valorização do trabalho docente que resultou em ações concretas por parte da instituição; b) implementação do *Programa Ensinar com Pesquisa*; c) curso, em nível de extensão, e seminários mensais de Pedagogia Universitária. Chaigar (2014) discutiu o projeto “memórias, lugares e a cidade” desenvolvido na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências, em um curso de Pedagogia. Foi exercitado o *ensino com pesquisa* como metodologia e/ou princípio educativo, possibilitando o protagonismo dos jovens discentes. Haracemiv e Branco (2014) desenvolveram uma pesquisa-ação com estudantes do curso de Pedagogia sobre práticas de letramento em escolas de

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes reconheceram a importância desse estudo para suas futuras práticas docentes junto à EJA.

Junges e Behrens (2015) realizaram uma pesquisa-ação em um programa de formação pedagógica com 32 professores de diversos cursos de graduações, denominado Grupo de Docência em Reflexão. Identificaram que a formação pedagógica continuada se constitui em uma via mobilizadora para mudanças da prática docente no Ensino Superior, tais como: o desenvolvimento da reflexão coletiva dos participantes; a tomada de consciência sobre a ação e trajetória de cada um; a articulação entre ensino e pesquisa. Castro (2016) estudou as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de Pedagogia e problematizou a relação teoria e prática. Concluiu que a pesquisa sobre a prática docente possibilitada pelo PIBID qualifica o bolsista em formação. Fontenele-Gomes e Gonçalves (2016) definiram ensino com pesquisa como uma metodologia, em que o estudante se torna protagonista, autor e proponente de seu processo de aprendizagem. Prais *et al* (2017) discutiram a aplicação da ferramenta tecnológica *Webquest* para ministrar os conteúdos de avaliação institucional e avaliação de alunos em um curso de Pedagogia. Consideraram-na como promotora do ensino com pesquisa e facilitadora da aprendizagem.

Soares e Cunha (2017) tiveram por objetivo compreender o papel da relação entre ensino e pesquisa nas representações de professores acerca da qualidade do ensino de graduação. As autoras constataram que as representações que os professores possuem sobre ser professor na graduação, bem como a cultura institucional vigente, não incentivam a Pedagogia Universitária, como investimento pessoal e institucional no desenvolvimento profissional docente. Essas representações fortalecem a perspectiva de qualidade produtivista. Stano (2017) analisou os resultados de uma pesquisa realizada em um Grupo de Trabalho sobre Pedagogia da Autonomia, em que professores do Ensino Superior e da Educação Básica estudaram o cotidiano escolar como categoria de investigação-prática. Benvenuti e Araújo (2018) defenderam que a avaliação da aprendizagem pode constituir o professor reflexivo, crítico, pesquisador, autônomo e dialógico que respeita e valoriza os sujeitos em formação. Lobo *et al* (2018) destacaram como estratégias que contribuem para a motivação dos alunos o *ensino com pesquisa* e o *júri simulado*. Relataram uma experiência didática na disciplina Educação Indígena de um curso de Pedagogia. Concluíram que essas duas estratégias oportunizaram atividades desafiadoras para construir atitudes científicas e pedagógicas sobre a temática estudada.

Os artigos, em consonância com as dissertações e teses analisadas, revelam que as dificuldades em se promover a integração entre ensino e pesquisa têm suas origens na cultura universitária, bem como nas concepções dos próprios professores sobre a inviabilidade de ensinar com pesquisa. Essas dificuldades podem ser resumidas em: influência histórica da concepção humboldtiana de universidade que privilegia a pesquisa, em prejuízo do ensino (SEVERINO, 2013); conflito conceitual na compreensão do que significa ensinar com pesquisa (CUNHA, 2004, 2011; MARTINS; VARANI, 2012); subestimação das atividades de ensinar na graduação e das possibilidades de ensinar com pesquisa; falta de investimentos institucionais no desenvolvimento profissional dos docentes universitários, tanto para as atividades de ensino quanto para as de pesquisa; condições precárias do trabalho docente; a influência do neoliberalismo que privilegia a formação tecnicista voltada para atender as demandas do mercado financeiro. (CUNHA, 2004, 2011; IBIAPINA, 2013; SOARES; CUNHA, 2017)

Há autoras que discutem uma experiência institucional de grande porte, em uma universidade pública, de programa de Pedagogia Universitária, com destaque para o ensinar com pesquisa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014); há quem apresente experiências de formação pedagógica de professores de cursos de Graduação, por meio da pesquisa-ação, com foco no pesquisar, no ensinar e na melhoria das práticas docentes (ALTHAUS, 2004; JUNGES; BEHRENS, 2015). Vários autores relatam experiências de ensino com pesquisa, no âmbito de uma disciplina do curso de Pedagogia (BIANCHETTI e MEKSENAS, 2004; GRILLO, 2006; CARDOSO, 2009; NOVA; SOARES, 2009; CHAIGAR, 2014; CASTRO, 2016; FONTENELE-GOMES; GONÇALVES, 2016); há quem foque em uma experiência interdisciplinar no curso de Pedagogia (ALMEIDA; SOARES; BERALDO, 2010).

Alguns autores realizam estudos teóricos, embasados também nas experiências que possuem como professores universitários de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, propondo o ensinar com pesquisa (LAMPERT, 2008; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009; IBIAPINA, 2013; SEVERINO, 2013). Algumas autoras propõem metodologias e recursos reflexivos que promovem atitudes investigativas em sala de aula, tais como a *ensinagem* (CARDOSO, 2009); memoriais formativos (ABRAHÃO, 2011); a pesquisa-ação (HARACEMIV; BRANCO, 2014); a *Webquest* (PRAIS, 2017); ensino com pesquisa e júri simulado (LOBO *et al*, 2018). Também há autoras que defendem que a pesquisa seja uma possibilidade para promover a inovação e a qualidade no Ensino Superior, em uma perspectiva emancipatória. (CUNHA, 2004, 2011; SOARES e CUNHA, 2017)

Almeida e Pimenta (2014) denunciam que, na sociedade contemporânea, o ensino de graduação está sujeito à lógica do mercado e do consumo. No entanto, compreendem que a finalidade dos cursos de graduação é formar cidadãos e profissionais cientistas comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da sociedade; profissionais que sejam críticos, autônomos e capazes de problematizar todo conhecimento estabelecido. Almeida e Pimenta (2014), com base em Pimenta (2009)<sup>19</sup>, reconhecem que, nas grandes universidades, existe a sobrevalorização do eixo *pesquisar* sobre o eixo *ensinar* que marca o trabalho docente, fragmentando e distanciando a produção de conhecimento nos processos formativos dos estudantes de graduação. Pimenta (2009) advoga que no ensino de graduação se produz conhecimento. Por isso, a pesquisa que se caracteriza por tomar os fenômenos da realidade, problematizá-los em seus contextos histórico-sociais, analisar suas raízes, sua gênese, seus determinantes históricos, analisar criticamente as teorias (sempre provisórias) que buscam explicá-los, compreender as demandas contemporâneas que provocam sua revisão, e propor novas perspectivas e soluções, constitui-se em fecundo caminho didático-metodológico para desenvolver a capacidade de pensar dos estudantes de graduação. Portanto, enfatiza Pimenta (2009), é preciso valorizar a docência com pesquisa na atividade de ensinar na graduação.

Concordo com as autoras, no sentido de que ensinar com pesquisa se configura como uma ruptura paradigmática nas formas de pensar e desenvolver a docência e a aprendizagem no Ensino Superior. E essa mudança também precisa vir das políticas institucionais.

Os textos deste Estado da Questão esclarecem o potencial desafiador e promissor da inter-relação ensino e/com pesquisa, assim como as possibilidades de ressignificação da atuação do professor universitário. Concomitantemente, ao considerar o estudante como uma pessoa capaz de produzir conhecimento, essas pesquisas conferem a este sujeito a condição de compreender “o processo investigativo, ser capaz de usá-lo e conhecer a realidade de forma contextualizada” (LAMPERT, 2008, p. 143). Assim, além de se preocuparem em conhecer quem são os estudantes universitários, os pesquisadores apostam em quem eles podem se tornar, desenvolvendo-se com autonomia, por meio da pesquisa.

Contudo, o que ressalta dessas pesquisas é que as iniciativas sempre partem de gestores e professores. O contexto reconhecido pelos autores nos leva a refletir que, embora as condições materiais e estruturais das Instituições de Ensino Superior brasileiras não favoreçam a formação

---

<sup>19</sup> PIMENTA, S. G. *Relatório de Gestão 2006/2009*. Pró-reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf)>. Acesso em: 25 março, 2019. Almeida e Pimenta (2014) fazem a análise de um recorte desse relatório, com ênfase em questões relacionadas à Pedagogia Universitária.

e o desenvolvimento profissional docente pela e para a pesquisa, os sujeitos que nelas atuam podem criar condições para o bom ensino com pesquisa. Assim, a mudança pode vir das pessoas que trabalham e se comprometem dia a dia com as salas de aula, com a gestão de cursos e com a gestão da própria universidade.

Seguindo a estrutura do ACCC, conforme apresentei na introdução deste tópico, no que tange aos conceitos novos/importantes para esta pesquisa de tese, os artigos indicaram que a relação ensino e/com pesquisa na formação e na práxis docente universitária pode ser compreendida como:

- pesquisa como metodologia para o ensino;
- inovação e qualidade, em uma perspectiva emancipatória;
- relação dialética e dialógica entre teoria e prática;
- processo de desenvolvimento da atividade intelectual e prática dos estudantes;
- práxis pedagógica docente;
- ruptura paradigmática com a forma de aprender nos cursos de graduação: aprender é construir (e não reproduzir) conhecimento;
- ensino e pesquisa como uma unidade dialética.

Por tudo que foi exposto, este Estado da Questão ampliou minha compreensão sobre o objeto de estudo *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, bem como se configurou como uma problematização desse objeto frente aos contextos que determinam as condições de ensinar com pesquisa. Ademais, as pesquisas que compuseram o *corpus* deste EQ, sob a perspectiva crítico-dialética, indicaram inúmeras possibilidades para a transformação da realidade educacional. Assim, foi possível reconhecer caminhos e alternativas para a construção do inédito viável no campo da Didática no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia.

Reafirmo que a categoria do inédito viável, utilizada por esta pesquisa, é embasada em Freire (1987, 2014), no sentido de representar um sonho possível de ser realizado. Uma condição que a princípio não foi percebida, em virtude das situações limites que cercam os sujeitos, mas que será destacada no desenvolvimento da práxis e da conscientização sobre possibilidades de superação da realidade opressora. Portanto, os sujeitos do ato didático – professor e estudantes – são capazes de emanciparem-se criticamente, transformar suas compreensões de mundo e, conseqüentemente, de transformar a práxis docente.

### 1.3 Da problematização à problemática da pesquisa de tese

A complexa realidade do Ensino Superior brasileiro, marcada pela falta de um projeto de nação verdadeiramente democrático para a educação, constitui um grande desafio à formação e ao desenvolvimento profissional do docente universitário. A essa lacuna, juntam-se condicionantes da práxis didática, ainda distinguida pelo excesso de academicismo que separa o ensino da pesquisa.

O maior agravante, nesse cenário, é a precariedade do Ensino Superior brasileiro que tem sido acelerada pelos governos de ideologia neoliberal desde os anos 1990 (FREITAS, 2012; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; SGUISSARDI, 2015; MELO, 2018). As reformas estruturais das universidades públicas e, especialmente, os ataques do atual governo, por meio de cortes de verbas e intervenções na autonomia universitária, têm por objetivo a privatização do Ensino Superior público, promovendo o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e dando abertura para a instalação de grandes conglomerados<sup>20</sup> financeiras na área educacional. As mudanças implementadas nas universidades têm interferido diretamente no trabalho docente. Os professores das Universidades públicas estão perdendo direitos e sofrendo achatamento salarial. Os professores de IES privadas são cada vez mais proletarizados, contratados como horistas para “dar” aulas em cursos presenciais ou a distância. Esse contexto adverso me obriga a questionar: em condições precárias, como esses profissionais podem ensinar com pesquisa? Formar estudantes críticos e transformadores enquanto são oprimidos? Que condições estruturais possuem para pesquisar? Em que tempos e espaços?

Outro aspecto a destacar é que praticamente inexistente no Brasil a formação pedagógica e didática para os professores atuarem nos cursos de graduação. Por isso, é bastante comum encontrarmos bacharéis ministrando aulas em cursos de graduação diversos como Medicina, Engenharia, Administração, Direito, dentre outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Persiste a crença de que para ser professor universitário só é necessário dominar os saberes específicos da área que ensina, além de ser uma atividade extra, porque muitos desses profissionais trabalham em empresas ou em seus próprios negócios e, nas horas vagas, dão aula. Os sentidos atribuídos aos verbos “trabalhar” e “dar”, nesse contexto, denotam que a profissão docente, no Ensino Superior, é uma atividade laboral desprestigiada e que não exige preparo

---

<sup>20</sup> Conjunto de empresas conectadas a uma empresa matriz (*holding*) que, na área da educação, tem lucrado com o ensino de pronta entrega, ou seja, cursos rápidos e a distância de preço baixo e qualidade questionável.

pedagógico prévio. Desse modo, qual a probabilidade de que esses professores ensinem com pesquisa?

Nos cursos de Licenciatura, essa realidade não é tão diferente, uma vez que se acredita que o professor licenciado sabe o suficiente de Didática, ignorando-se que a Didática no Ensino Superior tem suas especificidades, os estudantes são outros e o ensino demanda uma abordagem investigativa. Sem formação didático-pedagógica para atuar no Ensino Superior e, pelo menos, título de mestre, de modo que tenha vivenciado a pesquisa, esse professor saberá ensinar com pesquisa?

Há ainda as disputas presentes no campo da formação de professores no país, provenientes do movimento de reformadores da educação (FREITAS, 2012) que atuam diretamente dentro do MEC e são responsáveis pelas atuais políticas públicas<sup>21</sup> educacionais. Políticas essas que impactam o trabalho dos formadores de professores para a Educação Básica, nas IES/Universidades e que, a partir da BNC – Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2/2019 – elaborada a portas fechadas e sem diálogo com as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área –, a pesquisa está ausente. As atuais orientações legais de Formação de Professores, assim como na educação básica, estão voltadas para os resultados, para as dicotomias teoria e prática/ensino e pesquisa, para a fragmentação das áreas de conhecimento, para a padronização e o controle, como decorrência do entendimento político dos conceitos de Educação, de ensinar e de aprender, de forma restrita e neotecnicista. Portanto, estão em total desacordo com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso país. Com essa reforma, será possível ensinar com pesquisa nos cursos de Licenciatura em qualquer IES/Universidade do Brasil?

Tendo em vista esse contexto de fragilidades da formação de professores para a Educação Básica, e diante do reconhecimento do papel do professor universitário para a transformação dos processos educativos nas Instituições de Ensino Superior (IES)/Universidades, Pimenta e Almeida (2009, 2014) têm realizado pesquisas sobre o ensino e a docência universitária, com vistas à melhoria da prática docente e, por conseguinte, da formação dos estudantes dos cursos de graduação. As autoras dão destaque para o grande projeto institucional de Pedagogia Universitária desenvolvido na Universidade de São Paulo

---

<sup>21</sup> Freitas (2012) denuncia a influência nefasta dessas políticas no Brasil, em que conglomerados privatistas – formados por empresários, institutos diversos, mídia, pesquisadores, intitulados Reformadores Empresariais da Educação – propagam as ideias de responsabilização dos professores pelo fracasso escolar; dos testes para avaliação dos resultados do ensino/aprendizagem; da meritocracia (com bônus aos melhores professores); das escolas *charters*<sup>21</sup>; da privatização por meio de bolsas de estudos concedidas pelo Estado, beneficiando escolas/IES particulares; bem como influenciam diretamente a formação de professores.



(2006-2009) – identificado pelo Estado da Questão – que conduziu à elaboração de uma política acadêmica de valorização docente e de formação em serviço que estimulou o ensino com pesquisa.

Melo (2018), por sua vez, discute o potencial formativo da pesquisa-ação para a formação continuada de professores, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, a partir de ações formativas que visavam ao desenvolvimento da práxis pedagógica dos docentes universitários, em meio a um cenário político desfavorável. A autora afirma que, nessa perspectiva, o trabalho docente universitário ganhou dimensões solidárias e coletivas.

Essas são experiências exitosas que devem ser exemplos inspiradores para outras IES. No entanto, vale questionar se, no universo das IES privadas financeiras, existem investimentos na formação pedagógica dos professores universitários. Assim, por meio da ideologia neoliberal impregnada nas nossas universidades, é mantida a lógica de quem sabe ensina, mas não precisa saber ensinar.

As pesquisas do Estado da Questão contribuíram com esta problematização, por meio de ampla contextualização dos cursos de Pedagogia. Constataram que existem inúmeras fragilidades nos cursos investigados, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, no que concerne à incorporação do ensino com pesquisa na formação dos pedagogos-professores. Fragilidades provenientes das DCNs<sup>22</sup> que regem o curso; além da estrutura universitária hierarquizada e precária; fragmentação do currículo; práticas cristalizadas pela cultura universitária academicista; dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, separação entre ensino e pesquisa, uma vez que prevalece a opinião formada de que professor da graduação ensina e as pesquisas são produzidas no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu* por pesquisadores.

Para a superação dessas situações limites, essas pesquisas propõem o ensino e/com pesquisa para a formação dos pedagogos-professores, na perspectiva crítico-dialética de educação, contrapondo-se à racionalidade praticista. Reivindicam para a prática do professor a condição de práxis, ou seja, a unificação entre a prática e os saberes produzidos a partir da reflexão, da crítica, da problematização, da leitura de suas próprias ações didáticas e, conseqüentemente, do mundo.

Acredito que essas propostas sejam válidas, mesmo que a BNC Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2/2019, venha acirrar ainda mais as fragilidades e

---

<sup>22</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1/2006).

contradições do curso de Pedagogia. Desse modo, nesta pesquisa de tese, defendo *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, porque acredito no potencial transformador dos professores que saberão resistir e desenvolver atos limites, ou seja, estratégias de luta por uma educação mais humanizada.

Por seu turno, Pedroso *et al* (2019) investigam peculiaridades do curso de Pedagogia importantes para esta problematização. Trata-se de ampla pesquisa que analisou matrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos de IES públicas, privadas e confessionais. A partir do conceito de “inovação emancipatória”, com base em Paulo Freire, que implica o desenvolvimento do pensar crítico e investigativo para a ruptura com a lógica tecnicista existente e a transformação de condições opressoras; bem como do conceito-síntese de professor “polivalente”, referindo-se ao pedagogo-professor que ensina conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Os autores desenvolveram suas análises, com base no Materialismo Histórico Dialético.

Como integrantes desse grupo de pesquisa (GEPEFE/FE-USP), Gomes e Pimenta (2019) verificaram a contradição presente na organização curricular disciplinar para formar os professores polivalentes que aprofunda a dissociação entre teoria e prática. Sugerem o estágio supervisionado como componente curricular promotor da unidade teoria/prática, bem como o ensino com pesquisa. Domingues e Belletati (2019) constataram que, nos currículos analisados, há uma contradição provocada pela concepção praticista que prioriza os conteúdos do fazer, em detrimento dos conteúdos didáticos. Observaram que as IES com indícios de inovação emancipatória atribuíram maior carga horária no currículo para as disciplinas de Didática e de Conteúdos e Metodologias específicas, promovendo projetos de integração entre essas disciplinas e dessas com o Estágio Supervisionado. Assim, assumiram a pesquisa como princípio formador, o que exige uma relação dialética entre teoria e prática. Pedroso e Pinto (2019) investigaram as ações integradoras ou interdisciplinares nos cursos em tela. Constataram que as ações nessa perspectiva eram escassas, pouco democráticas e elitizadas, pois não consideravam as dificuldades do aluno trabalhador em participar, fora dos horários das aulas, de atividades de enriquecimento curricular como a iniciação científica, por exemplo. Estes pesquisador e pesquisadoras concluíram que os currículos analisados não alcançavam a inovação emancipatória, apenas apresentavam indícios dessa inovação, conforme essas quatro categorias analisadas.

O cenário apresentado não é promissor em relação ao ensino com pesquisa no curso de Pedagogia. Contudo, há brechas para a transgressão e superação das situações limites, por meio

de ações limites inovadoras, na perspectiva emancipatória defendida por Pedroso *et al* (2019), que permitam desvelar o inédito viável, em que os sujeitos do ato didático desenvolverão o pensar crítico, a fim de transformarem-se em produtores de conhecimento e, por conseguinte, transformar a educação.

Nesse processo inquietador de situar a problemática do estudo, delimitei como questão de pesquisa: *quais as possibilidades para o ensino com pesquisa ser potencializador do ato didático emancipatório, na formação em Pedagogia, desvelando o inédito viável para os sujeitos participantes?* Em decorrência, outras questões compuseram essa problemática: de que forma os princípios freirianos podem contribuir com a área da Didática no Ensino Superior? Como a pesquisa-formação pode mediar o estudo coletivo sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável? Como superar as situações limites no âmbito da Didática no Ensino Superior? Como o conceito-síntese *ensinagem* participa da pesquisa-formação? Quais sentidos os participantes do estudo constituíram para o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável?

Para abordar e compreender a problemática em tela, enfatizo que assumo pressupostos ontológicos, com base na dialética materialista histórica: o conhecimento como uma produção histórica em transformação; o ensino como prática social historicamente construída e situada em contextos, cuja finalidade é formar pessoas que possam ler, problematizar e transformar o mundo; o professor como intelectual crítico, reflexivo, pesquisador e autor de sua própria práxis pedagógica.

#### **1.4 Da justificativa aos objetivos da pesquisa de tese**

O ensino com pesquisa, nos cursos de Pedagogia, tem sido estudado por pesquisas de cunho crítico-dialético, conforme o Estado da Questão reconheceu. O paradigma crítico-dialético tem origem na teoria de Karl Marx e, como esteio, a práxis da transformação social.

O método de Marx possibilita uma análise concreta que implica conhecer o objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva (PAULO NETTO, 2011). O método e o pensamento marxianos têm ganhado espaço nas pesquisas educacionais brasileiras, a fim de que possam apreender a complexidade da realidade dinâmica e em processo acelerado de mudança, compreendendo categorias como práxis educativa, trabalho docente, sociedade neoliberal, ensino e pesquisa, formação docente, dentre muitas outras. Por certo, as categorias das pesquisas em educação são de ordem ontológica, assim como as categorias marxianas,

evidenciando a educação como prática social historicamente construída por humanos e para humanos.

Na área da Pedagogia, a teoria de Marx tem sua representatividade nas ideias de Paulo Freire. É fato que a pedagogia crítica freiriana tem exercido grande influência sobre a forma de pensar e pesquisar a educação no Brasil e na América Latina, reverberando para outros países. Portanto, é mister que os princípios que estruturam essa pedagogia sejam estudados na área da Didática, uma vez que se centram no sujeito aprendente e na práxis educativa transformadora, com vistas à emancipação e libertação desse sujeito.

Nesse sentido, Freire (1987) propõe o inédito viável que será alcançado pela conscientização máxima possível. Essa categoria foi identificada a partir de Vieira Pinto (1960, *apud* FREIRE, 1987), remetendo-nos à luta pela transformação social e à superação do antagonismo opressor X oprimido. Entretanto, Freire (1987) travou essa luta por meio da educação, mais especificamente pela criação de uma pedagogia do ponto de vista do sujeito oprimido que é capaz de ajudá-lo a reconhecer as situações limites que o oprimem, oferecer-lhe condições para ampliar sua consciência-mundo e desenvolver formas de superação/atos-limites, a fim de que alcance o inédito viável, por intermédio de sua emancipação, como define o autor:

Em síntese, as “situações limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 1987, p. 53, destaques do autor)

Nesta pesquisa de tese, a categoria do *inédito viável* é representada pela potencialidade do ensino com pesquisa na formação e na práxis docente. Na formação docente, o ensino com pesquisa liberta os professorandos das amarras da passividade, em relação à produção de conhecimento; e quanto ao professor universitário, possibilita o desenvolvimentos de sua autoria pedagógica e de sua práxis docente emancipatória. Aprender com pesquisa rompe com a relação tradicional de superioridade opressora de transmissão de conhecimento por aquele que sabe para aquele que não sabe. Ensinar com pesquisa rompe com a didática instrumental, tecnicista, resquício do paradigma científico positivista. Principalmente, trata-se de oportunidade concreta para os professores em formação descobrirem-se como seres ativos, em seu processo de aprendizagem, capazes de transformar a realidade, conhecer novas perspectivas para aprender e, futuramente, ensinar com pesquisa na Educação Básica.

Quanto ao contexto micro desta tese – o ato didático –, defino-o na perspectiva crítico-emancipatória, apoiada em Freire (1987, 2005) e Baeza (2015, 2019), como um espaço/tempo conceitual construído por sujeitos que ensinam e aprendem juntos. O ato didático pode acontecer na sala de aula ou em qualquer lugar onde haja um momento formativo. O momento formativo é aquele que transforma o modo de um sujeito ver, sentir, compreender, apreender o mundo. O início de um ato didático pode se dar a partir da cultura do sujeito que aprende, como ressalta Freire (1987, 2008, 2014), bem como a partir dos conhecimentos de quem ensina. A totalidade *ato didático*, nesta pesquisa, corresponde ao *ciclo gnosiológico* (FREIRE, 2005). Isto é, quando, a partir do conhecimento ensinado, um conhecimento novo é produzido e, assim, sucessivamente, formando outros ciclos. Portanto, o que constitui o ato didático como *ciclo gnosiológico* é o processo de produção de conhecimento pelos sujeitos que participam desse evento formativo. Sendo assim, *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* pressupõe o potencial transformador da práxis didática dialética, por meio do qual, os futuros professores são partícipes e propulsores de um projeto emancipatório de educação.

Para o ato de ensinar com pesquisa ser um momento pleno, a *ensinagem* surge como um conceito-síntese, conforme Pimenta e Anastasiou (2010), qual seja, ensino/aprendizagem como unidade dialética na produção de conhecimento. O conceito de *ensinagem* aproxima-se do *obutchénie* de Vigotski (2008) que compreende que os sujeitos aprendem em situação de interação social. Também se aproxima da *do-discência* de Freire (2005) que pressupõe a superação da contradição professor X aluno. Por meio da *ensinagem* e da pesquisa, o ato de ensinar com pesquisa se constitui em um encontro pedagógico para produção coletiva de conhecimento.

Nesse alinhamento de ideias, justifico o ensino com pesquisa como um princípio epistemológico-formativo (PIMENTA, 1995, 2010, 2018) que potencializa o ato didático em um processo emancipatório que liberta e supera situações limites, na perspectiva do inédito viável. Desse modo, a pesquisa torna-se um método para o ensino que favorece a problematização do conhecimento em construção. Para Freire (2005), a pesquisa é uma das exigências primordiais do ato de ensinar. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 29), pois o ensino com pesquisa alimenta a “curiosidade epistemológica” (p. 29), tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Severino (2009) considera que ensinar com pesquisa significa adotar uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. “Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem” (p. 131). Chizzotti (2001) acredita que o ensino precisa beneficiar-se da

pesquisa científica, pois, de modo contrário, poderá estagnar-se. Assim, esses autores reconhecem que a indissociabilidade do ensino/pesquisa precisa ser discutida e aprofundada para além da compreensão historicamente construída pelo paradigma científico dominante, em que teoria e prática são dicotomizadas, bem como ensino e pesquisa.

Para o professor do Ensino Superior ensinar com pesquisa, a Didática voltada para essa etapa da educação se abre como uma possibilidade para formação docente. A Didática no Ensino Superior tem sido pouco estudada no Brasil. Por essa razão, busquei autores de língua espanhola, como Zabalza (2011), Crisales-Franco (2012) e Camilloni (2013), que se dedicam a investigar as configurações epistemológicas desse campo de estudos e oferecem contribuições importantes para esta pesquisa de tese. Especialmente Zabalza (2011, p. 405-406) compreende que um dos principais desafios para a Didática no Ensino Superior é produzir uma transformação na identidade profissional dos docentes universitários para que deixem de ser “especialistas da disciplina” e se tornem “didatas da disciplina”. No Brasil, são os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002/2010), sobre Docência no Ensino Superior; Pimenta e Almeida (2009, 2014) e Melo (2018), sobre Pedagogia Universitária, que fundamentam esta pesquisa de tese.

Considerando o contexto brasileiro, em que as desigualdades educacionais e sociais são imensas, a Didática no Ensino Superior pode ser ressignificada pela perspectiva crítica, subsidiada pelo Materialismo Histórico Dialético, conforme Pimenta (2018), de modo que supere a racionalidade neoliberal positivista, cuja narrativa predominante é a do mundo empresarial. Ou seja, os professores são cobrados a inovar em suas aulas e formar por competências, utilizando metodologias ativas, com vistas a graduar profissionais empreendedores para o mercado de trabalho. O cardápio de metodologias ativas é amplo, ao gosto do cliente, a fim de tornar a aula universitária interessante, divertida, envolvente e incentivar a participação dos estudantes. Para tanto, basta que os professores sejam treinados ou sigam roteiros prontos.

Destarte, ensinar com pesquisa exige que se compreenda que “ensinar é um projeto coletivo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 217). Portanto, pesquisar sobre a própria prática e reformulá-la constantemente são ações pesquisadoras inerentes à atividade de ensinar. No entanto, essa ação precisa ser validada no coletivo. Por isso, é essencial que as instituições de Ensino Superior criem espaços/tempos, condições institucionais e remuneração salarial adequada para a socialização e a reflexão coletivas, bem como promovam a formação didático-pedagógica de seus professores.

Contra-pondo-me à concepção neoliberal positivista de educação, com base no inventário crítico que realizei, defino como objetivo principal: *identificar as possibilidades de unificar dialeticamente ensino e pesquisa no ato didático emancipatório – enquanto práxis docente no Ensino Superior –, fundamentado nos princípios da pedagogia freiriana e assumindo a categoria do inédito viável como estruturante.*

Para atingir esse objetivo proponho-me a:

- estudar as contribuições dos princípios pedagógicos freirianos para a área da Didática no Ensino Superior;
- compreender as potencialidades e condicionantes do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável;
- apreender o conceito-síntese *ensinagem* da dinâmica da pesquisa-formação;
- analisar o processo e a historicidade da pesquisa-formação em um estudo coletivo e emancipatório;
- apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa;
- desvelar a categoria do inédito viável.

Considerando a problemática e a justificativa apresentadas, com base nos princípios didáticos freirianos, defendo a relevância de estudar o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.*

## 2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA: O MÉTODO E A PRÁXIS

O termo epistemologia<sup>23</sup> origina-se do grego *episteme* que significa ciência, conhecimento; e *logos* que pode ser definido como estudo. Para Chizzotti (2000), a epistemologia é uma área da Filosofia com a finalidade de investigar a essência do conhecimento, seus fundamentos e os argumentos que validam esse conhecimento.

Monteiro (2006, 2009) aprofunda a compreensão da palavra epistemologia e explica que, embora a preocupação com a questão do conhecimento faça parte da Filosofia, desde os tempos dos gregos antigos, esse termo surgiu, de fato, na literatura filosófica da modernidade. “O substantivo *epistêmê*, ligado ao verbo *epistamai*, significa, em termos gerais, familiaridade com um assunto, habilidade, experiência (como em arquearia ou na guerra, por exemplo); é uma forma de conhecimento prático” (MONTEIRO, 2006, p. 11). Portanto, o autor infere que *epistêmê* traz a ideia de uma base sobre a qual podemos nos sustentar firmemente.

No que se refere a *logos*, Monteiro (2006) afirma que a palavra tem origem na mitologia grega, em que Logous, filho de Éris, representa a luta, a disputa, o combate. Por conseguinte, no vocábulo *dia-logo*, é possível depreender a luta do filósofo pelo *logos*, ou seja, a essência a ser alcançada pelo debate, pela argumentação, como praticavam na democracia grega. Em síntese, o autor define:

[...] sobre a palavra *epistemologia*, concluo que ela nos *fala* de um tipo de ciência, ou ainda, de *con(s)ciência* acerca do modo como nos entendemos com-alguma-coisa, ou seja, o modo como a ouvimos; em uma palavra, o seu *logos*. Com isso, quero dizer que há um *logos* a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele. (2006, p. 13)

Com base na citação de Monteiro (2006), compreendo que preciso me entender com meu objeto de estudo, em um esforço intelectual, a fim de estar junto com ele intencionalmente para apreender o seu *logos*. A pesquisa de tese requer fundamentação epistemológica rigorosa e um posicionamento teórico explícito de minha parte, em busca da unidade entre prática (*epistêmê*) e teoria (*logos*).

Assim, neste segundo capítulo, inicialmente, posiciono-me quanto ao paradigma científico, explicitando os pressupostos epistemológicos que aproximam esta pesquisa da lógica Dialética Materialista Histórica, com base em Karl Marx (1982, 1984, 2005), com destaque para as categorias teórico-analíticas utilizadas.

---

<sup>23</sup> HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



Na segunda seção do capítulo, reconheço, na obra de Paulo Freire (1987, 2008, 2014), os princípios didáticos que subsidiam a pesquisa-formação desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia, no âmbito da Didática. Também me detenho na apresentação da categoria estruturante da pesquisa – inédito viável – que foi analisada por meio de estudo teórico, em confronto com a pesquisa empírica.

## 2.1 Aproximação epistemológica à Dialética Materialista Histórica

No processo de elaboração de uma pesquisa, precisamos nos situar em um paradigma científico e escolher o método mais apropriado. Como explica Frigotto (2014), nesse processo, deparamo-nos com duas concepções epistemológicas que abrigam os paradigmas e métodos científicos como dois grandes guarda-chuvas: a metafísica e a dialética materialista. Essas duas correntes indicam caminhos divergentes para a compreensão do mundo e do real.

Na perspectiva metafísica, os métodos de investigação devem ser lineares, lógicos, e a-históricos. A observação dos fenômenos precisa ser neutra e objetiva, sem a obrigatoriedade de entender o fenômeno no contexto social. Por conseguinte, limita-se à aparência exterior, concebendo a pesquisa como um processo técnico e imparcial de descrição e explicação dos fenômenos. O que importa é a representação do fenômeno, no nível das ideias do pesquisador.

Por outro ângulo, argumenta Frigotto (2014), o materialismo sustenta-se na dialética da realidade. O fundamento filosófico da dialética percorreu um longo percurso histórico desde Heráclito<sup>24</sup> a Hegel<sup>25</sup> e de Hegel a Marx que, por sua vez, criou uma dialética embasada no materialismo histórico.

A dialética, no pensamento materialista, constitui-se em um método científico, por essa razão é uma dialética epistemológica. Pode ser definida como um conjunto de princípios que comandam a totalidade da realidade, ou seja, uma dialética ontológica<sup>26</sup>. Por apreender os

---

<sup>24</sup> Heráclito de Éfeso (540-475 a.C.), filósofo que viveu antes de Sócrates, considerado o “pai da dialética”. Concebeu a dialética como um processo de devir, de mudança e alternância entre contradições, ou seja, “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. (KONDER, 1986, *apud* FRIGOTTO, 2014, p. 77)

<sup>25</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, concebeu a dialética como um movimento triádico: a *tese* é o Ser *em si*; a *antítese* a Natureza *para si* ou a exteriorização do Ser nas coisas concretas; e a *síntese* o Espírito (integração do *ser-em-si-e-para-si*). Por conseguinte, a dialética hegeliana é um movimento constante desses três momentos – Ser, Natureza e Espírito ou *tese*, *antítese* e *síntese* –, em que, para tornar-se Espírito, o Ser tem que partir da negação de seu estágio de desenvolvimento inicial (consciência ingênua, quase animal) até atingir um estágio de razão superior ou o Espírito Absoluto. Entretanto, essa condição máxima é inalcançável, pois sempre será provisória. (SAVOLI; ZANOTTO, 1996, p. 363-372)

<sup>26</sup> *Ontológico* – aspecto filosófico presente nos paradigmas científicos. Decorrente “da noção de sujeito e da postura deste diante do objeto”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 115)

movimentos da história e compreendê-los como um fluxo constante da dinâmica das relações humanas, é considerada uma dialética relacional (PAULO NETTO, 2011). É possível inferir que a premissa do materialismo implica o aspecto ontológico, de modo que o concreto seja o ponto de partida para explicar o mundo; bem como o aspecto gnosiológico, na perspectiva de que esta objetividade concreta seja o alicerce da construção do conhecimento sobre o mundo.

O materialismo histórico, além das leis que governam os fenômenos, deseja compreender a lógica de sua modificação e de seu desenvolvimento, realçando o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos. Marx (2005, p. 145) expressa claramente sua concepção ontológica, qual seja o homem como um ser criador e transformador de sua sociedade: “[...] o *homem* não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade”. Portanto, é um “ser supremo” (p. 156), um ser social capaz de criar e transformar sua realidade.

A transformação da realidade, na concepção de Marx (1982), ocorre por meio da atividade humana prática, ou práxis, compreendida como o trabalho realizado pelo sujeito livre. Naquele momento histórico de ascensão do capitalismo, em que viveu o autor alemão, o ser humano precisava transformar sua realidade oprimida pela ideologia capitalista burguesa, por meio da prática revolucionária da luta de classes. Buscar, assim, a emancipação e assumir o controle sobre seu trabalho.

O fato da teoria social de Marx estar associada a um projeto revolucionário despertou e continua despertando reações de repúdio ao marxismo (PAULO NETTO, 2011). No entanto, o materialismo histórico-dialético, concebido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), é uma abordagem teórica, analítica e metodológica para apreender as transformações dinâmicas da história e das sociedades humanas. Em síntese, o conceito de *materialismo* concerne à condição material da existência humana; e o conceito de *histórico* está associado à compreensão de que a existência humana é determinada por condicionantes históricos que podem ser transformados pela práxis humana; o conceito de *dialética* refere-se ao movimento da contradição produzido na história. (PAULO NETTO, 2011)

Nesse sentido, esta pesquisa se aproxima epistemologicamente da *dialética materialista histórica* de base marxiana. Busquei alcançar a totalidade e a essência de meu objeto de estudo – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* –, identificando seus condicionantes históricos e suas possibilidades emancipatórias.

Frigotto (2014, p. 80-99) explica que a dialética materialista histórica precisa ser apreendida pelo pesquisador em educação “enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis” (p. 80), como dimensões de uma mesma unidade.

*Enquanto postura ou concepção* – é preciso que o pesquisador realize uma análise científica que evidencie a conexão existente entre a estrutura social, a política e a produção, a fim de apreender o real de forma concreta; ir à raiz dos problemas, isto é, desvelar as leis que os produzem. A problemática recortada pelo pesquisador necessita ser apreendida em conjunto com a totalidade a qual pertence. É importante deixar claro, conforme indica Frigotto (2014): quem são os sujeitos históricos reais da pesquisa; que o condutor da pesquisa é o pesquisador e não os dados e que este foi à realidade com uma postura teórica desde o início, a fim de elaborar o inventário crítico sobre o objeto da investigação.

*Enquanto método de análise* – o materialismo histórico está vinculado a uma compreensão conjunta de realidade, de mundo e de vida. Há um movimento de crítica, de construção de conhecimento e síntese, no plano da teoria e da ação, que vai “da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30, *apud* FRIGOTTO, 2014, p. 88). Nesse movimento dialético constante, a teoria que embasa o método deve ser sempre retomada, e as categorias de análise precisam ser reconstruídas a cada momento histórico, pois, no processo da historicidade, não serão sempre as mesmas.

*Enquanto práxis* – o conhecimento só é efetivamente construído “na e pela práxis” (p. 88). Práxis significa a indissociabilidade entre teoria e ação, ou seja, não se trata de estabelecer a relação entre teoria e prática, mas de conceber essas duas dimensões como uma unidade dialética. A teoria fundamenta a análise da realidade e a ação, embasada na teoria, transforma a realidade. O conhecimento crítico sobre a realidade não se esgota em si mesmo, mas precisa conduzir à transformação dessa realidade.

Destarte, são três movimentos simultâneos que orientam a dialética materialista histórica: a crítica, a construção de conhecimento e a ação de transformação.

Considerando que proponho uma aproximação da dialética materialista histórica, com base nos pressupostos epistemológicos destacados nesta seção, elegi algumas categorias teóricas de análise que mais coadunaram com os objetivos desta pesquisa de tese, as quais destaco a seguir.

- *Totalidade* – busquei identificar a inter-relação dos aspectos particulares de meu objeto de estudo com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Ao estudar *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, considero-o como uma totalidade que faz parte de outras totalidades relativas – o Ensino Superior Brasileiro, a Didática, o curso de Pedagogia – e é parte da totalidade macro, a sociedade brasileira capitalista e neoliberal, que, por sua vez, sofre influências do mercado financista internacional e globalizado. Ou seja, a totalidade é constituída por partes conectadas e cada parte é uma totalidade por si mesma. Como definem Marx e Engels (1963, v. 3, p. 195), “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (*apud* PAULO NETTO, 2011, p. 31). Ou ainda, um grande complexo constituído de complexos menores.
- *Contradição* – é a essência da dialética materialista histórica, pois contesta as certezas de linearidade. Parte da compreensão de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade pode ser superada. O grupo de investigação da pesquisa-formação deparou-se com contradições que circundam o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*: professor X aluno, aula transmissiva X aula dialogada, teoria X prática, ensino X pesquisa.
- *Mediação* – possui um caráter eminentemente ontológico (ligado ao sujeito) e como pressuposto que o ser humano é mediador das relações sociais, portanto, realiza intervenções no real. Nesta pesquisa, considere, conforme Vigotski (2008), que o processo de interação social da pesquisa-formação foi mediado pela linguagem; pelos sujeitos envolvidos no ato didático; pelas ferramentas utilizadas didaticamente e pelas imagens construídas em nível simbólico. Quanto ao fenômeno estudado – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* –, as mediações foram: a condicionalidade material de sua existência; seus aspectos peculiares; situá-lo no contexto social; impactos individuais e sociais que provoca. Portanto, no *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, aprendemos juntos mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987)
- *Historicidade* – significa compreender na perspectiva do tempo/espaço as ações dos sujeitos da pesquisa. Desde o primeiro capítulo, a partir de minha história e historicidade, busquei apreender o que construí de conhecimento sobre o objeto deste estudo; bem como valorizei, ao longo da pesquisa, a historicidade dos sujeitos

com quem trabalhei, no sentido de captar em que dimensão nossos encontros pedagógicos, denominados *atos didáticos*, produziram conhecimento sobre *ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. A *historicidade* da pesquisa-formação foi o esteio para a compreensão do processo coletivo de construção de conhecimento.

Para Marx (1982, p. 18), “as categorias exprimem formas e modos de ser, determinações de existência”. Logo, as categorias são estudadas em contexto, não são estáticas ou isoladas do movimento da sociedade; são dialéticas e dinâmicas, possibilitando a compreensão dos fenômenos concretos sempre situados em contexto.

Marx (1982, 1984) considera que a categoria principal de análise é o *trabalho*. É a partir do *trabalho* e do processo de articulação das múltiplas dimensões dessa categoria com a totalidade mais abrangente que surgem as demais categorias na perspectiva dialética, dentre as quais considere para as análises do objeto de estudo as quatro categorias teóricas destacadas acima.

Vale frisar que, nesta pesquisa de tese, o *trabalho* é uma categoria fundante e permeia toda a pesquisa. Não é possível analisar *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, em um locus de formação de pedagogos-professores, sem considerar o trabalho docente, aqui representado pelo trabalho da professora-pesquisadora universitária e dos estudantes trabalhadores, em formação, situados em contextos institucional, social, cultural e político, nem sempre favoráveis.

## 2.2 Princípios didáticos freirianos

Apresento, nesta seção, os princípios da teoria pedagógica freiriana que embasaram a pesquisa-formação que realizei com estudantes do curso de Pedagogia, no âmbito da Didática.

Estou ciente de que Paulo Freire não escreveu sobre Didática estritamente. No entanto, a Didática está fortemente presente em seu método de alfabetização e pós-alfabetização, sistematizado em *Educação como prática da liberdade* (1967/2008) e aprofundado em *Pedagogia do Oprimido* (1970/1987), com a denominação de investigação temática. Ademais, em *Pedagogia da Autonomia* (1996/2005), escreve diretamente aos professores sobre as exigências do ato de ensinar.

É possível afirmar que não existe Didática sem uma teoria pedagógica que a subsidie, bem como reconhecer que a teoria de Freire foi construída e aprimorada na práxis pedagógica.

Por conseguinte, os princípios da pedagogia freiriana só puderam se tornar práxis, por meio da Didática. Uma Didática comprometida com a transformação social, com a emancipação humana e que possibilita ao sujeito desvelar o *inédito viável*.

*Pedagogia do Oprimido* (1970/1987)<sup>27</sup>, escrita durante o exílio no Chile, pode ser considerada a produção mais importante de Freire, embora entre 1959<sup>28</sup> e 1996<sup>29</sup>, o autor tenha publicado uma vasta e profícua produção bibliográfica que aprofundou e ampliou os conceitos teorizados nessa obra emblemática. Concomitantemente, desenvolveu em vários países trabalhos voltados para a educação popular que corporificaram suas teorias e marcaram definitivamente as ideias pedagógicas<sup>30</sup> em escala mundial. Em Freire, teoria e prática educativa sempre estiveram imbricadas, daí o vigor da pedagogia freiriana e suas repercussões no campo da Didática.

Com o intuito de melhor explicitar a concepção didática que adoto nesta pesquisa de tese, organizei os princípios didáticos freirianos em três eixos estruturantes.

### 2.2.1 A perspectiva do sujeito

Pondero que a *perspectiva do sujeito* é o princípio orientador da pedagogia freiriana e pressupõe uma didática que responde às perguntas: ensinar para quem? E como esse sujeito pode aprender melhor?

A ideia tantas vezes reafirmada por Freire (1987) de que a palavra geradora deveria ser proveniente do universo vocabular do alfabetizando e jamais ser preconcebida pelos educadores, evoluiu para a compreensão de uma pedagogia proveniente do oprimido, a partir de sua cultura, uma pedagogia “forjada *com* ele e não *para* ele”. (FREIRE, 1987, p. 32)

O autor justifica a premência de uma *Pedagogia do Oprimido*, em face da relação desumanizada e contraditória entre opressor e oprimido. Nessa relação, somente o oprimido é

---

<sup>27</sup> *Pedagogia do Oprimido* foi publicado pela editora Herder & Herder de Nova York, em 1970, a partir do manuscrito de 1968 escrito no Chile (FREIRE, A. M. A., 1996). Utilizo a 17ª edição de 1987.

<sup>28</sup> *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) foi o primeiro e único trabalho de Paulo Freire publicado com recursos próprios no Brasil, antes do exílio em 1964, fruto de sua tese de concurso para ser aceito como professor de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. (FREIRE, A. M. A., 1996).

<sup>29</sup> *Pedagogia da Autonomia* (1996) foi o último livro de Freire, publicado pouco antes de sua morte. Utilizo a 31ª edição de 2005.

<sup>30</sup> Ao longo deste trabalho, utilizo a expressão “ideias pedagógicas”, conforme Saviani (2013): “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, construindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. (p. 6-7, destaques do autor)

capaz de entender o significado e os efeitos da opressão, pois os sente na pele. Para libertar-se, deverá lutar, para lutar, precisará reconhecer-se como um ser distinto de seu opressor.

Como um instrumento para a libertação, o autor propõe “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores” (p. 33). Preconiza, desse modo, uma pedagogia crítica, humanizada e humanizadora, problematizadora, dialógica e dialética, realizada por meio da práxis, de modo que o oprimido reconheça sua vocação para “Ser Mais” (p. 35). Na caracterização da relação opressor e oprimido<sup>31</sup>, cita Hegel:

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil”, em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”, a solidariedade verdadeira está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para o outro”. (FREIRE, 1987, p. 37-38, destaques do autor)

A dialética do *Senhor* e do *Escravo* de Hegel é uma das bases para Freire (1987) conceber sua teoria do opressor e do oprimido.<sup>32</sup> O oprimido pertence ao opressor, no entanto, o opressor, sem o oprimido, não poderá existir, tampouco se libertar: “Por isso é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (p. 46). Enquanto o oprimido (escravo) for “consciência para o outro”, pode ser comparado com uma “coisa” a ser usada pelo opressor (senhor). Para superar essa condição, precisa da ajuda solidária de outros que se disponham a lutar com ele, a fim de que, juntos, tornem-se capazes de transformar a realidade opressora e de suprassumirem-se como “ser para si”, ou seja, sujeitos livres. (p. 46)

Pensar a Pedagogia e, conseqüentemente, a Didática, a partir de quem aprende, é superar a concepção de que saber ensinar é dominar um rol de procedimentos técnicos e metodológicos concebidos a priori; é inverter a lógica transmissiva dominante e acreditar que é possível construir conhecimento com o sujeito aprendente, seja ele quem for. Ainda, é constatar que não basta um método infalível para que possamos desenvolver “a arte universal de ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 2016, p. 13), porque é essencial considerarmos, no ato didático, quem aprende e quem ensina.

---

<sup>31</sup> A *dialética do Senhor e do Escravo*, de Hegel (1992), influenciou a teoria de Marx, na relação proletário e burguês, bem como Freire, na relação contraditória entre opressor e oprimido. Segundo Hegel (1992), existem senhores, porque outros foram subjugados à condição de escravos. O senhor é o verdadeiro cativo, preso a uma condição da qual não tem como se libertar, porque depende do escravo. O escravo, embora sujeitado e acorrentado, consegue perceber seus atos, pois sabe realizar o trabalho e não depende do senhor para sobreviver. Pode, então, emancipar-se, talvez não no mundo dos homens, mas na fundamentação jurídica, internamente, por meio da evolução de sua consciência.

<sup>32</sup> Não podemos nos esquecer da relação colonizador e colonizado de Frantz Fanon, autor argelino que também influenciou Freire.

Se Comênio (1592-1670) criou a Didática, em uma perspectiva utópica e revolucionária, uma vez que defendeu o direito de ler as escrituras sagradas para todas as pessoas, por outro lado, focou sua *Didática Magna* em um método único e infalível. Freire, por seu turno, revolucionou a Pedagogia, quando a concebeu desde a leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico-cultural, centralizando-a no sujeito e em como ele aprende. Essa diferença faz com que a didática, proveniente da pedagogia do sujeito, seja situada em contexto, participativa e emancipatória, sem, contudo, desprezar os princípios que a estruturam.

Nesta pesquisa de tese, inspirei-me em Freire e esforcei-me para elaborar formas partilhadas de construção de conhecimento, no contexto formal e relativamente controlado do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Valorizei o espaço de autonomia que tivemos e escutei os sujeitos participantes, compreendendo que a escuta é condição vital para o diálogo. Assim, é possível afirmar que o trabalho didático respeitou e considerou a forma de pensar e de ler o mundo dos sujeitos envolvidos.

### 2.2.2 Os modos de construção de conhecimento

Agrupo, neste segundo eixo, os princípios didáticos freirianos que categorizei como modos de construção de conhecimento, quais sejam práxis, tematização, problematização, diálogo e participação. Esses princípios, utilizados didaticamente, ajudam a responder às perguntas: onde, para que, o que e como ensinar?

#### *Práxis*

A práxis constitui-se em um princípio pedagógico essencial para Freire (1987) e uma das bases da pedagogia do oprimido. Em seu pensar dialético, o autor concebe mundo e ação interligados, porém enfatiza que a ação não pode ser um simples ativismo vazio, precisa ser um quefazer, em que a ação não se dissocia da reflexão.

Para definir *práxis*, Freire (1987, p. 40) cita Marx:

“Este fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que se refere Marx, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. (destaque do autor)

É possível reconhecer, ao longo da exposição dialética de Freire (1987), as influências marcantes de Hegel e, principalmente, de Marx. Vale lembrar que Freire era um filósofo, por



isso, soube dialogar com inúmeras correntes filosóficas na elaboração de sua teoria pedagógica, conforme enumera Pereira (2015): o Hegelianismo, o Marxiano, a Fenomenologia, o Existencialismo, o Cristianismo, a Teologia da Libertação, a Hermenêutica e o Humanismo. Tal habilidade filosófica comprova que realizou uma síntese criativa e consistente.

Contudo, o fio condutor dessa síntese, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, é a proposta de transformação social, na perspectiva marxiana. Para tal transformação, o autor (1987) elabora e põe em prática uma pedagogia, cuja base é a práxis radicalmente transformadora que conduz à superação da opressão – imposta pelo sistema social capitalista – e à emancipação humana.

O conceito de práxis que permeia esta investigação se aproxima da concepção freiriana de base marxiana. Ou seja, ao longo da pesquisa-formação, procurei desenvolver com os sujeitos participantes um movimento constante de ação-reflexão-ação, com vistas à ampliação da visão de educação que possuíam, e a que se sentissem capazes de transformar a realidade em que se inseririam como pedagogos-professores, muito em breve. Trabalhar na práxis denotou desenvolver a consciência crítica sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, tanto para a professora-pesquisadora, que conduziu a investigação, quanto para os estudantes em formação docente que participaram da pesquisa, aprendendo a unificar teoria e prática.

#### *Tematização e problematização*

Freire (1987) explica os princípios articuladores da pedagogia do oprimido, até chegar à forma de operacionalizá-la, ou seja, à didática propriamente dita. Teoriza, então, os conceitos didático-pedagógicos que estão imbricados.

O autor parte da análise das relações contraditórias entre professor-alunos, na escola tradicional. Reconhece que o professor se utiliza essencialmente de uma didática narrativa e dissertativa. Trata-se da “educação bancária” (p. 66), em que o professor é transmissor do seu saber absoluto para os alunos, seres passivos, comparados metaforicamente a um banco, em que se deposita dinheiro. Entretanto, nesse caso, recebem depósito de conhecimento pronto, sem que tenham que pensar a respeito, devem apenas memorizar o conteúdo. Esta é uma forte metáfora do ato didático convencional, do qual, ainda hoje, não estamos distantes.

Em oposição à educação bancária que serve à dominação, mantendo a contradição professor-alunos, a educação problematizadora realizará a superação que acontecerá somente por meio de uma relação educador-educandos e educandos-educador dialógica e horizontal. “Já

agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Está aqui a reconfiguração do ato didático convencional que considera apenas a relação ensino-aprendizagem ou a tríade professor-aluno-conhecimento, de forma descontextualizada.

A perspectiva sócio-histórico-cultural-antropológica adotada por Freire (1987), embasada no materialismo histórico-dialético, coincide com aspectos da teoria de Vigotski. Para Freire (1987, 2008), o homem é um ser situado historicamente, comunicativo, por isso social e produz cultura.

Com base na capacidade humana de criar cultura, Freire (1987, 2008) idealizou seu método de alfabetização. Após apreender, na fase inicial de alfabetização, como dizer/ler/escrever a sua palavra geradora, nos círculos de cultura (FREIRE, 1967); o oprimido, na fase de pós-alfabetização, será capaz de discutir/ler/escrever sobre seus temas geradores, nos círculos de investigação temática (FREIRE, 1987). O autor compreendeu que tematizar e problematizar a cultura do educando seria o caminho para que pudesse, a partir de sua própria leitura de mundo, ler a palavra. Ao compreender o sentido da palavra escrita, tornando-a um tema para debate, bem como ao reconhecer-se como produtor de cultura, portanto, ser socialmente importante, o educando poderia reler seu mundo de forma mais consciente e objetiva.

Assim, a tematização traz à baila os temas do contexto sócio-histórico-cultural do educando e a problematização desses temas leva à indagação permanente sobre a realidade opressora e à identificação de situações limites, na direção da superação e da transformação dessa realidade.

Na pesquisa-formação que realizei com os estudantes de Pedagogia, a tematização ocorreu por meio de estudos, debates e seminários sobre temas referentes à Didática da Alfabetização. Os temas foram recortados do mundo da cultura didática, com o qual os estudantes já tinham contato. A problematização foi incorporada na postura que assumiram durante nossas aulas, na produção dos trabalhos, nos questionamentos sobre os temas em pauta, bem como nas reflexões que escreveram sobre as atitudes positivas e negativas que os membros do grupo adotavam em algumas situações, em que deveriam demonstrar envolvimento, responsabilidade e espírito de coletividade. Assim, a dimensão ética profissional também foi problematizada.

## *Diálogo*

A concepção de educação, para Freire (1987), é a de uma prática social humanizada. Como prática social, só pode ser realizada entre seres humanos, porque os demais animais são também inacabados, mas não têm consciência disso, não são históricos. Os homens são seres históricos, portanto, têm consciência de seu inacabamento e precisam desenvolver a consciência de sua vocação para Ser Mais.

A educação problematizadora se realiza na práxis dialógica. Para Freire (1987, p. 91), a palavra é o elemento nuclear do diálogo-práxis. Nesse sentido, concebe a palavra imbricada em duas dimensões: ação e reflexão. Enquanto ação, não pode ser puro verbalismo vazio. Enquanto reflexão, não pode ser apenas ativismo. “Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (p. 91)

Freire (1987) não admite que o oprimido seja condenado ao silêncio conformista e que lhe sejam negadas oportunidades e condições para dizer a sua palavra. Isso não significa que o silêncio não possa fazer parte do diálogo, em momentos de escuta e reflexão, mas que “se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (p. 92). Considera o autor que o diálogo seja uma “exigência existencial” (p. 93), representando o encontro de homens “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 93). O diálogo é o lugar de encontro e comunhão dos homens, em que não há espaço para quem pensa que sabe mais ou que se acredite superior ao outro. Para haver o diálogo, é preciso que haja amor e fé ao mundo e aos homens.

Para colocar em prática essa pedagogia problematizadora e dialógica, o ponto de partida é estar aberto ao diálogo. Na concepção freiriana, a práxis na ação educativa só pode ser realizada por meio do diálogo. Diálogo é práxis. No diálogo, a reflexão acontece e a ação toma forma. Portanto, no estudo do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, o diálogo foi primordial. Sem abrir espaço verdadeiro para que o diálogo acontecesse, a pesquisa-formação não teria acontecido. Isso não foi fácil, levou um semestre inteiro para que acontecesse entre nós – professora/pesquisadora e estudantes – o diálogo sincero, com base na confiança mútua. O espaço para o diálogo foi construído com muita insistência minha e ajuda especial de alguns estudantes que se empenharam mais, até que os demais se dispusessem a aceitar a proposta de dialogar e refletir sobre as aulas e o processo de aprendizagem em desenvolvimento.

### *A participação*

Freire (1987) descreve as fases de desenvolvimento do trabalho dos educadores/investigadores, participantes dos programas de alfabetização e pós-alfabetização. Há uma sequência de fases similar ao do método desenvolvido no Brasil (FREIRE, 2008), contudo são notáveis a ampliação e o aprofundamento de suas concepções pedagógicas e da sistematização do que denomina *investigação temática*. (FREIRE, 1987)

Inicialmente, é preciso delimitar e conhecer a área em que os investigadores irão trabalhar. Deve acontecer uma aproximação cuidadosa dos educadores/investigadores com os futuros participantes do programa, a fim de se estabelecer um vínculo de confiança. A seguir, serão marcadas reuniões, com a participação voluntária dos sujeitos, de modo que sejam levantadas informações minuciosas sobre a realidade sociocultural investigada. Os investigadores devem deixar claras suas intenções, bem como incentivar dentre os participantes aqueles que desejem participar também como auxiliares nas investigações. Desse modo, a pesquisa participante envolve ativamente todos os integrantes do grupo – educadores/investigadores e educandos

A segunda fase da investigação começa quando os investigadores conseguem apreender, a partir do material levantado e socializado com seus pares, apenas um conjunto de contradições. Sempre em equipe, escolherão algumas dessas contradições, a fim de elaborarem as codificações para a investigação temática com os educandos. As codificações serão elaboradas em pintura ou, preferencialmente, fotografias, e deverão representar situações familiares aos indivíduos, bem como oferecer múltiplas possibilidades de análises. Nesta fase de preparação, os investigadores estudam todos os ângulos temáticos das codificações.

A terceira fase da investigação compreende o trabalho com os educandos nos *círculos de investigação temática*, em que acontecerão as discussões de descodificação do material preparado pelos investigadores. Além do investigador como coordenador das discussões, devem estar presentes um psicólogo e um sociólogo, que terão a função de registrar as reações dos participantes. No processo de descodificação, o investigador dialógico auxiliará os sujeitos, desafiando-os e problematizando tanto a situação existencial codificada quanto as respostas que os participantes estão dando. Essas discussões serão gravadas e analisadas nas reuniões com a equipe interdisciplinar de investigadores, da qual deverão participar representantes do povo e alguns participantes dos *círculos de investigação temática*. Ou seja, os educandos também se convertem em investigadores, em parceria com os investigadores/coordenadores, em um processo de pesquisa participante.

A quarta e última etapa inicia quando os investigadores, que também são especialistas de diferentes áreas, realizam um estudo interdisciplinar e sistemático do que descobriram, a partir das descodificações nos círculos. Ouvirão cada gravação dos debates nos círculos, estudarão os registros dos psicólogos e sociólogos, identificando os temas explícitos ou implícitos nas falas dos participantes dos círculos. Farão, então, a classificação dos temas por áreas de estudo, como Economia, Política, Sociologia, Antropologia etc. Haverá temas que poderão estar relacionados com mais de uma área.

Caberá, então, a cada especialista, apresentar à equipe multidisciplinar o projeto de “redução” (p. 135) de seu tema. A redução do tema consiste em encontrar seus núcleos fundamentais, de modo que se constituam em unidades de aprendizagem que possuam sequência entre si e deem uma visão geral do tema reduzido. Durante a discussão de cada projeto, poderão identificar a necessidade de incluir temas complementares, denominados por Freire (1987, p. 136) “temas dobradiças”. Mais uma vez os temas levantados por meio das reduções serão representados por uma “codificação” (p. 137) que poderá ser apresentada por diferentes linguagens (visual, tátil, dramatização etc.). Por fim, as temáticas reduzidas e codificadas constituir-se-ão no conteúdo dos programas de estudo e serão elaborados os materiais didáticos: fotografias, slides, fotogramas, cartazes, textos de leitura e outros.

Como resultado de quatro fases do processo rigoroso de elaboração do programa/currículo – desde a primeira de codificação ao vivo e sequências de codificações e de descodificações realizadas tanto por investigadores e especialistas quanto pelos sujeitos participantes, até a elaboração do material didático –, as temáticas serão devolvidas ao povo, sistematizadas e ampliadas. Todo esse rico material será estudado pelos educandos, sempre por meio de processos dialógicos de problematização. É condição indispensável que os educandos se sintam “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (p. 141)

Nesse sentido, Freire (1987) defende a teoria da “ação dialógica” (p. 207), em oposição à teoria antidialógica que serve à manipulação e à dominação. Exercitando a dialogicidade, os oprimidos poderão se unir e, em colaboração, terão condições para se organizarem como classe que luta.

Avalia o autor referido que todo o trabalho desenvolvido na pedagogia do oprimido caminha na direção de uma síntese cultural. Então, podemos inferir desde os *círculos de cultura*, no Brasil, até os *círculos de investigação temática*, no Chile, que o ponto de partida e de

chegada é a investigação que se funda no universo cultural do oprimido. Por isso, toda essa sistematização era repetida em cada região ou país, em que o método seria utilizado. Ou seja, os princípios pedagógicos eram respeitados, mas a produção de conteúdo, por meio da pesquisa participante, era sempre reinventada.

O autor (1987, p. 214) afirma que a ação cultural é uma ação histórica e “se apresenta como um instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (p. 214), ao mesmo tempo, não é possível dividir em dois momentos distintos: “o da investigação temática e o da ação como síntese cultural” (p. 214), pois estes acontecem de forma imbricada. A teoria dialógica que fundamenta a síntese cultural, realizada pelo oprimido, com a ajuda das lideranças revolucionárias, será a teoria de libertação do oprimido, em oposição à teoria antidialógica que serve aos opressores.

Com base na perspectiva participante freiriana, utilizei uma modalidade de pesquisa ativa (CHIZZOTTI, 2001), denominada, nesta tese, pesquisa-formação, em que os sujeitos – professora/pesquisadora e estudantes – participaram ativamente das fases de planejamento, desenvolvimento e avaliação de cada *ciclo gnosiológico*, criando atividades de *ensinagem* e pesquisa, desenvolvendo a criticidade e a ação dialógica.

### 2.2.3 O inédito viável

O inédito viável foi o terceiro eixo estruturante da perspectiva didática explorada pela pesquisa-formação e ajuda a responder à pergunta: ensinar por que e para quê?

Com base em Vieira Pinto (1960)<sup>33</sup>, Freire explica que, no processo dialogal de desvelar as contradições e complexidade que envolvem os temas geradores, os sujeitos começam a reconhecer as “situações limites” (1987, p. 110) que oprimem suas existências. A princípio, essas situações parecem ser intransponíveis, determinantes históricas, esmagadoras, como se não pudessem ser superadas. No entanto, os sujeitos, em comunhão dialógica com seus semelhantes, percebem que são capazes de criar “atos limites” (p. 107), isto é, ações transformadoras que os libertem da aceitação passiva. Por fim, conseguem desvelar o “inédito

---

<sup>33</sup> Para Karl Jaspers (1932), as situações limites “são como uma parede contra a qual nos deparamos, uma parede em que batemos e fracassamos” (v. 2, p. 178, tradução livre). Vieira Pinto (1960) retoma esse conceito em uma perspectiva mais esperançosa e transformadora: as situações limites não são “ ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ ”, conforme citado por Freire (1987, p. 53, destaques do autor).

viável” (p. 110), um ideal possível de ser alcançado pela práxis. Freire concebeu a pedagogia do oprimido como uma forma de resistência, luta e superação.

O inédito viável ultrapassa a dimensão do sonho utópico, alcançando uma condição concreta a ser conquistada pela “conscientização máxima possível” (p. 126). Essa categoria freiriana nega a visão fatalista da realidade opressora e ratifica a compreensão de história como devir, ou seja, uma possibilidade real de ser transformada pelo sujeito que se liberta, por meio da consciência crítica. Educar na perspectiva do inédito viável é educar para a esperança da liberdade.

Portanto, a perspectiva do inédito viável, nesta pesquisa de tese, está relacionada diretamente com a transformação dos sujeitos. Conforme Freire (1987, 2005), compreendo que a educação não pode tudo, mas atinge quem é parte do mundo e, assim, torna-se uma forma de intervir no mundo. Transformando o sujeito, é possível afirmar que a educação fará a diferença para esse sujeito que, com seu trabalho consciente, transformará o mundo. Assim, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 110), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária. Essa é a práxis revolucionária que o autor defendeu.

Ademais, acredito que reivindicar para a Didática no Ensino Superior o caráter de campo de estudos voltado para a perspectiva de aprendizagem do sujeito, cujos modos de produção de conhecimento estejam embasados pela práxis, representada pelo diálogo permanente entre os sujeitos e o conhecimento, mediado pelo ensino com pesquisa, denota caminhar na direção do inédito viável. Entendo que a categoria do inédito viável precisa ser reconstruída a cada momento e a cada contexto histórico, pois, no processo da historicidade, não será sempre a mesma. Foi essa minha pretensão, ao estudar *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, no contexto da Didática no Ensino Superior e do curso de Pedagogia.

### 3 O INÉDITO VIÁVEL DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo adentra o campo da Didática no Ensino Superior, considerando que há uma didática própria dessa etapa de ensino que emerge da compreensão de que ensino e pesquisa compõem uma unidade dialética. Essa didática pode ser potencializada, quando exercida na perspectiva freiriana do inédito viável.

No inédito viável, como já enfatizado, está implícita a transformação social que coloca em xeque a finalidade do Ensino Superior brasileiro, em meio a uma crise sem precedentes no mundo capitalista. No Brasil, a política necroliberal<sup>34</sup>, imposta pelo atual governo<sup>35</sup> como solução para a crise estrutural do capitalismo<sup>36</sup>, ignora as consequências trágicas da pandemia provocada pelo novo coronavírus<sup>37</sup> e afeta radicalmente as esferas econômicas, políticas, administrativas, sociais e, em especial, as educacionais.

---

<sup>34</sup> *Necropolítica* é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. O ensaio virou livro e chegou ao Brasil em 2018, publicado pela editora N-1. Para Mbembe, quando se nega a humanidade do outro, qualquer violência se torna possível. FERRARI, Mariana. O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil. *Ponte Jornalismo*, [S. l.], 25 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2UARCdQ>. Acesso em: 06 jun. 2020.

<sup>35</sup> Desde o início do governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2020), sofremos as consequências das ações desastrosas na área da educação, comprovando a falta de um projeto educacional sólido para a formação humana na nossa sociedade. Primeiramente, as trocas de ministros da educação impingiram um ritmo lento ao MEC. Entretanto, no final de 2019, a gestão da educação assumiu a postura de extrema direita do atual presidente da república, tomando medidas como: abertura de universidades para empresas; combate à ideologia de esquerda; mudança na forma de escolha de reitores nas universidades públicas; estruturação do programa de ampliação das escolas militares; instituição de nova política de alfabetização; contingenciamento das despesas do MEC e dos investimentos nas universidades públicas, incluindo os gastos com salários de professores e cortes nas bolsas Capes. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/Copyright>> © 2020, Gazeta do Povo>. Acesso em: 26 dez. 2019. Durante a pandemia, em 2020: o MEC não elaborou medidas de apoio de financiamento às redes de ensino da Educação Básica. Com os vetos à Lei nº 14.040/2020 que desobriga as escolas de educação básica e as universidades de cumprirem a quantidade mínima de dias letivos neste ano, o governo Bolsonaro deixou de apoiar estados e municípios para a volta às aulas, isentando-se das responsabilidades de minimizar riscos de vidas e danos para alunos que não tiveram acesso digital. Após pandemia, o governo prevê corte de 13% na educação, reduzindo ganhos do novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb integral), aprovado em 25 de agosto de 2020 pelo Senado. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-bolsonaro-veta-maior-repasse-de-verbas-para-estados-e-municipios-durante-pandemia/>>. Acesso em: 06 set. 2020.

<sup>36</sup> Mézáros (2002) defende a tese de que, desde os anos 1970, o capitalismo está em crise. Para o autor, “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (p. 794). Entretanto, vivemos uma crise que não é conjuntural, mas estrutural prolongada e global, por isso não pode ser solucionada no foco que a gera, sem que haja uma mudança desde a estrutura que a criou. Ou o capitalismo destrutivo muda para um sistema mais humanizado ou crises como a do coronavírus serão permanentes e devastadoras.

<sup>37</sup> O coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causa a doença denominada COVID-19 que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. A pandemia iniciada na China atingiu o mundo inteiro e, até a data de finalização desta tese, o número de mortes ultrapassava



Como consequência, a educação universitária pública tem sido atacada com cortes constantes de verbas e ofensivas em várias frentes que ameaçam a autonomia acadêmica<sup>38</sup>. Da mesma forma, as universidades privadas confessionais, sem fins lucrativos, como a Universidade Católica de Santos, enfrentam a concorrência desleal de IES que oferecem cursos de graduação de baixo custo, mas de qualidade duvidosa. Muitas delas pertencentes aos grandes conglomerados financeiros. Nesse contexto contraditório, em que o capitalismo monopolista fará de tudo para manter seu domínio, o Brasil parece ter perdido a dimensão fundamental da função social dos cursos de graduação: formar em nível superior como? Por quê? Para quê? Dúvidas que a categoria freiriana do inédito viável nos ajuda a solucionar.

De acordo com Araújo Freire (2008), o inédito viável é uma palavra-ação na concepção freiriana mais estrita, portanto, é práxis, “pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1975, p. 91, *apud* ARAÚJO FREIRE, 2008, p. 373). Uma palavra-ação que define nossa mobilização para encontrar soluções, quando nosso problema concreto (situação limite) se torna um percebido-destacado, na busca do nosso destino ontológico de ser mais.

Uma **palavra** epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma **palavra** que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. [...] **Palavra** na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. (ARAÚJO FREIRE, 2008, p. 374, destaques da autora)

Inspirada pela força dessa palavra-ação, dou início ao terceiro capítulo da tese, afirmando que há espaço para o inédito viável na Didática no Ensino Superior, bem como para o professor universitário assumir seu papel no ato didático com autoria, bravura e resistência, sem perder de vista que a finalidade dos cursos de graduação, conforme a LDBEN 9.394/1996, inciso I, é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]”.

---

200.000. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>38</sup> A liberdade acadêmica de pesquisar e ensinar, em um ambiente com autonomia didática e científica nas universidades públicas, é garantida pela Constituição, mas está sob ameaça no Brasil. A conclusão é de um relatório elaborado por um grupo de pesquisadores brasileiros e publicado neste mês pelo instituto GPPi (Global Public Policy Institute), baseado em Berlim. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/relat%C3%B3rio-aponta-s%C3%A9rio-risco-%C3%A0-liberdade-acad%C3%AAmica-no-brasil/a-54993042>>. Acesso em: 20 set. 2020.

Portanto, o Ensino Superior forma pessoas para o exercício pleno de sua humanidade em sociedade e não apenas profissionais para o mercado de trabalho.

Tendo como premissa a busca pelo inédito viável, o capítulo discute a gênese etimológica e epistemológica da Didática no Ensino Superior; a seguir, identifica as possibilidades crítico-emancipatórias para sua ressignificação; a fim de analisar, na última seção, o ato didático emancipatório, qual seja, *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

### 3.1 Uma aproximação sócio-histórica à Didática no Ensino Superior

Ao considerar a educação como uma prática social em permanente contradição dialética, esta breve retomada histórica intenta compreender a Didática no Ensino Superior, na dimensão do movimento, do dinamismo e da inter-relação dos fenômenos sócio-históricos.

A Didática no Ensino Superior constitui-se como uma teoria que medeia os processos de ensino e aprendizagem nas IES/Universidades e se destina a todos os professores, não importando a área ou a disciplina em que atuem. A Didática no Ensino Superior tem sua origem e desenvolvimento junto à Didática geral, campo de conhecimento da Pedagogia – ciência da educação –, que possui uma tradição epistemológica historicamente construída e uma longa produção que começa na antiguidade clássica. Na atualidade, é possível reconhecer, pelas produções na área, que há um maior interesse pela Didática no Ensino Superior – no âmbito da Pedagogia Universitária –, indicando-nos a necessidade de uma abordagem multirreferencial<sup>39</sup> para a compreensão do ensino, fenômeno complexo, portanto *“uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos em que ocorre”*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 48, destaque das autoras). Desse modo, no esforço de conceituar a Didática no Ensino Superior em contexto sócio-histórico, estabeleço correlação com a história da Pedagogia o tempo todo.

Sobre a origem semântica do termo didática, Monteiro (2009) realiza uma digressão filosófica, a partir do sentido etimológico da palavra que nos ajuda a compreender a ambiguidade que a permeia. A correlação imediata é com o vocábulo grego *didáskô* (ensinar,

---

<sup>39</sup> Refiro-me ao paradigma da multirreferencialidade, definido por Ardoino: “[...] análise multirreferencial das situações das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica”. (1992, p. 7, *apud* FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 542)

instruir e explicar) ou ainda *dáo* (ensinar). Entretanto, afirma o autor, em seu contexto de uso original, remete-nos ao *didáskalos* (professor, mestre), denominação utilizada para o poeta dramático que ensinava o ator. Daí a aproximação com o teatro de Aristóteles e o conceito de *mímesis* (imitação)<sup>40</sup>, ao qual o filósofo atribuía o sentido de *technê* (arte), ou seja, produção humana de alto valor, criação e expressão do ser. A ambiguidade consiste em associar a Didática à *technê*, arte no teatro, uma vez que em português arte e técnica são palavras antônimas, portanto, existe a dubiedade: Didática é arte (*technê*) ou técnica?

Por meio dessa analogia, Monteiro (2009) explica que a Didática, se compreendida como puro fazer, está sujeita a uma racionalidade técnica que exclui sua dimensão mais nobre, qual seja a *technê* (arte), o fazer consciente. Assim, acredita na ação racional em oposição à racionalidade técnica: “Entendo a técnica e, portanto, a ação racional como um modo de produção e criação humana, mais próxima da *poiêsis*<sup>41</sup>: um tipo de produzir que implica seu produtor”. Sob tal perspectiva, é possível inferir que, desde sua gênese histórica, a Didática, entendida como *technê*, caracteriza-se como disciplina de caráter prático, ou melhor, como práxis. Então, surge outra dubiedade: se é práxis, pode ser ciência?

Ainda na perspectiva etimológica, Zabalza (2011)<sup>42</sup> ratifica que o adjetivo didático(a) esteve, na antiguidade grega, associado a diversas formas de representação teatral, em que se transmitia uma mensagem a ser aprendida. Os gregos diferenciavam os gêneros épico e histórico, com tipologia narrativa, do gênero didático, cuja intenção era transmitir ideias e valores. Daí, as epopeias didáticas: *As obras e os dias*, de Hesíodo, que ensinavam sobre a agricultura, a vida doméstica etc.; a *Teogonia*, do mesmo autor, que explicava a origem dos Deuses. Esse sentido teatral se manteve durante muitos séculos, como, por exemplo, os *Autos*

---

<sup>40</sup> A imitação (mímesis) ocupa papel importante no pensamento de Aristóteles relativo à arte. Contrário ao pensamento do senso comum, a imitação, em Aristóteles, dá à arte conotação de belas-artes, ou seja, é superior ao que chama de artes utilitárias. Essa distinção entre os tipos de arte responde à necessidade de se determinar a finalidade de algum tipo de produção humana. Ao estabelecer-se a finalidade, dela apreende-se o princípio; tendo-se clareza sobre o princípio, podia-se avaliar a qualidade da produção. Nesse caso, o fim da arte imitativa é superior ao da utilitária, uma vez que seu princípio é estabelecido por-si-mesmo, ou seja, decorre da própria natureza humana. (MONTEIRO, 2009, p. 5)

<sup>41</sup> O que se dá a ver é, para os gregos, a *physis*; para nós, a realidade. Para mostrar o que se dá a ver (a realidade, a *physis*), o ser humano recebe da própria *physis* duas dimensões que o constituem, circunscrevem e determinam: o pensamento (*nous*, em grego) e a linguagem (*logos*, em grego). O *nous* é o pensamento que permite ver o não visto. E este pode ser dito enquanto sentido e mundo porque somos constituídos pelo *logos*, a linguagem. É o *nous* e o *logos*, na vigência da *poiêsis* da realidade, que constituem o seu sentido e mundo, manifestados nos paradigmas. Chamamos *poiêsis* a permanência e transformação da realidade, daí ser ela originária e radicalmente poética. CASTRO, M. A. de. A globalização e os desafios do humano. Revista *Tempo Brasileiro*, 201/202. Globalização, pensamento e arte. Rio de Janeiro, abr.-set., 2015, p. 19. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>>. Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>42</sup> Os texto de Zabalza (2011), Grisales-Franco (2012) e Camilloni (2013) estão originalmente em espanhol, assim, realizei uma tradução livre para citá-los.

*Sacramentais* da liturgia católica e muitas outras situações. Até hoje, na literatura acadêmica, encontramos metáforas como “coreografia didática” para explicar uma sequência de passos didáticos; “atuação”, como se os professores fossem atores; cenários, cenas, ato didático etc. (OSER; BAERISWYL, 2001, *apud* ZABALZA, 2011, p. 393)

Pelas análises etimológicas apresentadas, podemos identificar que, na composição do conceito de didática, cujas raízes estão na Grécia antiga, encontramos os sentidos de ensinar, instruir, mestre, arte, técnica que confirmam a identidade prática da Didática sempre relacionada à ação docente.

Outrossim, o ensino como ação consciente tem sua origem na antiguidade clássica, embora ainda não existisse o conceito de didática. Sócrates (469-399 a. C.), Platão (428-347 a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.) foram os precursores do que séculos mais tarde Comênio denominaria didática.

Por meio de uma *technê*<sup>43</sup> própria da investigação filosófica, Sócrates provocava seus discípulos a desenvolver a virtude utilizando a maiêutica. O local em que ensinava era o ginásio, onde os jovens se exercitavam desnudos, antes de suas atividades escolares e filosóficas. O ginásio, por ser o lugar para receber os ensinamentos dos filósofos, também era uma instituição para o ensino superior.

Posteriormente, aparece a academia, uma instituição criada por Platão para ensinar seus discípulos, por meio da dialética. A academia era uma sociedade de filósofos que se reunia em um jardim – herança de *Akademos*<sup>44</sup> – para conhecer as coisas pelo método dialético. Para Platão, a dialética era o método filosófico supremo, por isso deveria ser o estágio final da educação formal. Na dialética de Platão, o diálogo permite contrapor argumentos contraditórios para possibilitar um acesso à verdade, mediante a explicação de tais argumentos. Assim, “a finalidade da academia era a disciplina da razão, mediante o exercício do pensamento abstrato, das ideias”. (GRISALES-FRANCO, 2012, p. 206)

Na sequência, surge o liceu e, por conseguinte, o diálogo de discussão científica. O liceu foi uma instituição criada por Aristóteles que manteve o ideal “de conhecer” da academia de Platão. Assim, o diálogo atingiu o *status* de discussão científica como uma maneira de conhecer

---

<sup>43</sup> Conforme Chauí (2002), a primeira parte do método ou dos diálogos socráticos é a exortação, quando o filósofo convidava seu interlocutor a filosofar, a buscar a verdade, e o escutava atentamente. A segunda parte é a indagação, em que, no primeiro momento, Sócrates questionava até derrubar todas as definições e conceitos de seu interlocutor; e, no segundo momento, acontecia a maiêutica (parto de ideias), em que Sócrates era o parteiro, ou seja, fazia emergir ideias ou conceitos do seu interlocutor (de sua alma prenhe de ideias), já demovido de suas convicções prévias. Ver: CHAUI, M. de S. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. v. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

<sup>44</sup> Herói da mitologia grega.

a natureza. Para Aristóteles, os filósofos deveriam validar suas teorias por meio de uma base sólida e não apenas pelas ideias. Desse modo, “o liceu era um espaço para a filosofia e para a investigação, com um marcado caráter enciclopedista”. Ibid., p. 206

Na antiguidade clássica, sob a influência desses filósofos que se dedicaram ao ensino, vão surgindo direcionamentos para o ensino superior, como uma prática que segue um método (a maiêutica, a dialética, a discussão científica) que, baseada no diálogo, possibilitava alcançar o conhecimento filosófico e empírico das coisas.

Na Idade Média, deparamo-nos com a supremacia da igreja católica, sob influência do escolasticismo<sup>45</sup> e o humanismo<sup>46</sup>, na condução de um processo de renovação do ensino. Nessa época, são criadas as escolas (superiores e urbanas) catedralícias<sup>47</sup>, destinadas à formação de sacerdotes ou de jovens que desejavam ser mais letrados e desempenhar um ofício. Foi dessa forma que nasceram as universidades<sup>48</sup>, onde se ensinava por meio do método escolástico, desenvolvido conforme as etapas: *lectio*, leitura feita pelo professor de um texto ou passagem da bíblia e posterior comentário; *quaestio*, perguntas sobre o sentido do texto e de interpretação;

---

<sup>45</sup> *escolástica* [...] Termo que significa originariamente "doutrina da escola" e que designa os ensinamentos de filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades na Europa durante o período medieval, sobretudo entre os sécs. IX e XVII. A escolástica caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas, destacando-se o platonismo e o aristotelismo. O primeiro período da escolástica é marcado pela influência do pensamento de Sto. Agostinho e do platonismo [...]. O período áureo da escolástica corresponde ao da influência de Aristóteles [...]. O aristotelismo forneceu assim a base de grandes sistemas da filosofia cristã como o de Tomás de Aquino. O período final da escolástica se deu nos sécs. XIV a XVII, sendo marcado pelo conflito entre diferentes correntes de pensamento e interpretação doutrinárias e pelas novas descobertas científicas. A Reforma Protestante e o humanismo renascentista fizeram com que a escolástica, que representava a tradição atacada, entrasse em crise [...] Ver: JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Verbete Escolástica. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

<sup>46</sup> *humanismo* [...] Movimento intelectual que surgiu no Renascimento. Lutando contra a esclerose da filosofia escolástica e aproveitando-se de um melhor conhecimento da civilização greco-latina, os humanistas (Erasmus, Tomás Morus etc.) se esforçaram por mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico. Por uma espécie de deslocamento, o termo "humanismo" tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas. Herdeiro de Kant, o humanismo contemporâneo, sobretudo dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como o ser que é o criador de seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza. Ibid., Verbetes Humanismo.

<sup>47</sup> Ou escolas catedrais (escolas superiores urbanas), saídas das antigas escolas episcopais (que alargaram o âmbito dos seus estudos), tomaram a dianteira em relação às escolas dos mosteiros. Instituídas no século XI por determinação do Concílio de Roma (1079), passam, a partir do século XII (Concílio de Latrão, 1179), a ser mantidas através da criação de benefícios para a remuneração dos mestres, prosperando nesse mesmo século.

<sup>48</sup> *Etimologia de Universidade* remonta ao latim como *universitas*, associada ao termo universo, determinando-se pelos componentes *unus*, unidade, comunidade, totalidade; participio *versus* referente a verter, derramar, mudar; sufixo *tas* (“dade”, em português), como agente de qualidade. O termo *universitas*, na Idade Média, era utilizado para designar o grupo de estudantes e professores que formaram os primeiros centros de ensino superior fora das ordens religiosas. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/universidade/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

*disputatio*, interrogações sobre problemas não mencionados no texto, para, posteriormente, haver uma disputa de opiniões, a fim de comprovar os conhecimentos adquiridos com a *lectio* e possíveis aplicações. Nessa época, “o ensino universitário tinha o interesse de encontrar a verdade dos textos, assim, foi tomando o sentido de certeza”. Ibid., p. 207

Já na Idade Moderna, época da revolução científica, a Didática nasceu como arte (*technê*), no bojo da reforma protestante, pelas mãos de Juan Amós Comênio (1592-1670), filósofo tcheco que escreveu a *Didactica Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada pela primeira vez em 1657, em Amsterdam. Comênio atraiu as atenções para as questões educacionais da época, ao propor com audácia uma didática revolucionária, democrática e contra-hegemônica, a utopia de um método único e infalível de ensinar tudo a todos.

A Didática Magna traz a concepção ontológica de homem como imagem de Deus, capaz de adquirir “ciência das coisas” (COMÊNIO, 2016, p. 58). Recomenda que a educação nas escolas – oficinas de homens – seja universal, isto é, todos – jovens de ambos os sexos – deveriam aprender tudo. Comênio (2016) se referia à aquisição de um conhecimento geral sobre as ciências, as artes liberais, a agricultura e o cultivo das plantas. Por conseguinte, essas ideias de expansão da escola para toda a população, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), foram ao encontro das necessidades do século XIX de desenvolvimento do comércio, das cidades e, conseqüentemente, do capitalismo industrial.

Desse modo, o pastor tcheco iniciou a sistematização da Pedagogia e da Didática ocidentais, indo da teoria às questões da sala de aula, da disciplina à evangelização dos alunos, por meio da escolarização. Se antes o método servia como aproximação dos conhecimentos ou para tratá-los, agora o método era para ensinar, para dar cientificidade ao ensino na escola. Para Piaget (2010), Comênio foi o primeiro a conceber uma ciência da educação e colocá-la no centro de uma *pansofia*<sup>49</sup>, ou seja, um sistema filosófico global e de sabedoria universal.

Contudo, a Didática Magna não contempla amplamente o Ensino Superior: “nosso método não chega até aí, mas o que nos impede de aludir às nossas inspirações? [...] às Academias, por direito, cabe atingir o ápice e o arremate de todas as ciências e de todas as faculdades superiores” (COMÊNIO, 2016, p. 353). Para que os estudos nas Academias fossem universais: os professores deveriam ser instruídos em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, assim, tornando-se fontes de saber vivo; haveria seletas bibliotecas; deveria ser

---

<sup>49</sup> *Pan*: tudo, totalidade; *sofia*: sabedoria humana. Ciência universal; toda a sabedoria humana. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/universidade/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

acolhida a fina flor dos homens. Os demais se ocupariam para aquilo que nasceram, agricultura, trabalhos mecânicos ou comércio; seria necessário instituir uma avaliação pública para a seleção dos estudantes; os doutos poderiam preparar compêndios, para que os estudantes conhecessem melhor os autores. Assim, o objetivo da Academia seria o conhecimento puro das coisas e o acercar-se da prática; através de investigações. Assim, Comênio (2016) recomenda no capítulo XXXI, em que apresenta desejos e postulados gerais para o ensino superior. Essas ideias seriam mais bem desenvolvidas 20 anos depois, na obra *Pampaedia* ou educação universal, quarta parte da *Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas*.

Em *Pampaedia*, a universalidade é absoluta: “[...] se deseja que todos (*omnes*) os homens sejam educados em todas as coisas (*omnibus*) e totalmente (*omnino*)” (COMÊNIO, 1971, p. 11-15, *apud* PIAGET, 2010, p. 102). Consequentemente, a educação acompanharia toda a vida das pessoas, em todos os lugares. “A reforma de todas as coisas deveria ser a sabedoria universal – a *pansofia* – que é uma concepção de vida que abrange todas as dimensões do ser humano: filosóficas, metafísicas, pedagógicas, políticas, religiosas e sociais”. (PIAGET, 2010, p. 44)

Nessa perspectiva, como seria o método para o Ensino Superior? De modo geral, na Idade Moderna, o Ensino Superior se reafirmava em sua natureza acadêmica, investigativa e profissionalizante, com um caráter marcadamente enciclopedista, a fim de formar sábios e eruditos que conduziriam o destino da cidade. Em consonância, Comênio explica como ensinar na academia:

O método há de ser completo, unindo a análise, a síntese e a síncrese [...]. Conhecer as coisas uma a uma (como costumam fazer comumente os homens) é conhecer uma coisa em particular, porém o que ilumina o entendimento, fazendo-o estender-se por todas as partes, é conhecer a harmonia e as proporções comuns entre as coisas. (COMÊNIO, 1992, VII, p. 16, *apud* GRISALES-FRANCO, 2012, p. 206)

O método de ensino na academia era o mesmo método para conhecer as coisas (análise, síntese e síncrese<sup>50</sup>), por essa razão, necessitava-se de professores sábios e eruditos, com um

---

<sup>50</sup> [...] A análise consiste em dividir uma coisa em todas suas partes, é o fundamento primeiro e mais profundo de todo conhecimento. As coisas, antes de serem divididas, são indistintas e confusas não se apresentando bem, mas perturbando os sentidos e o entendimento. Uma vez que se distinguem suas partes se produz luz. A análise será tripla: 1. a distinção ou discriminação de um todo em relação aos outros todos; 2. a divisão que separa ou divide um objeto em partes; 3. a distinção que divide os objetos em espécies. [...] A síntese é a recomposição das partes em um todo. Será verdadeiramente vantajosa para consolidar o conhecimento das coisas. Não há utilidade alguma nas partes consideradas em si mesmas, pois não se entende facilmente para que servem; mas, ao serem colocadas em sua ordem devida e reunidas entre si, mostram imediatamente sua utilidade. [...] Finalmente, a síncrese, a comparação das partes com todas as partes e do todo com todos os todos, contribui extraordinariamente ao conhecimento das coisas, aumentando-o até o infinito. (COMÊNIO, 1992, VII, p. 16, *apud* GRISALES-FRANCO, 2012, p. 206)

grande repertório de saber. Entretanto, para Comênio, esse método possuía uma característica didática, pois o método comeniano procurava facilitar ao estudante acercar-se do conhecimento, bem como seria uma forma de tratar o conhecimento na perspectiva do ensino. Ibid., p. 206

A posteriori, os aportes a respeito do método de ensino vieram da Pedagogia e da Filosofia, sem que a denominação didática fosse utilizada novamente. Grisales-Franco (2012) destaca que o termo didática voltou a ser utilizado por Johann Friederich Herbart (1766-1841), associado à ideia de instrução educativa. Assim, estão em Hebart as bases de uma pedagogia e uma didática científicas, influenciadas pela psicologia científicista da época. Segundo Libâneo (2013), o filósofo católico é o influenciador da pedagogia conservadora e continua presente nas salas de aula brasileiras. Com Herbart, a Didática, até então compreendida como arte inexata que partia da observação da natureza e do aprendente, ganhou a dimensão de ciência empírica, sistematicamente organizada, com fins claros e meios definidos.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 44), “a didática herbartiana acentuou a importância do professor no processo de ensino, pondo no preparo de sua aula, conforme os passos formais, a responsabilidade pelo sucesso do ensino”. Libâneo (2013) explica que a educação, segundo Herbart, tem por finalidade a moralidade. Por conseguinte, a instrução educativa precisaria instruir o homem para querer o bem e comandar a si próprio. O professor seria o arquiteto da mente que deveria provocar a acumulação de ideias nas mentes dos alunos.

Herbart pretendia formular um método único de ensino, com base nas leis psicológicas do conhecimento. Acreditava que a mente produzia representações – imagens, ideias ou outra manifestação psíquica e negava a existência de faculdades inatas. O método herbartiano compreendia quatro passos didáticos que deveriam ser seguidos precisamente: a) *clareza*, em que o professor deveria preparar e apresentar a matéria nova; b) *associação* entre as ideias antigas e as novas; c) *sistematização* dos conhecimentos, com vistas à generalização; d) *método*, aplicação dos conhecimentos adquiridos por meio de exercícios. Posteriormente, seus seguidores desenvolveram a proposta, organizando-a em cinco passos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Fórmula seguida, até hoje, por grande parte dos professores brasileiros. (LIBÂNEO, 2013)

O sistema pedagógico herbartiano contribuiu significativamente para a organização da prática docente: “a necessidade de estruturação e organização do processo de ensino, a exigência de compreensão dos assuntos estudados e não simplesmente memorização, o significado da disciplina na formação do caráter” (Ibid., p. 63). Contudo, o ensino é



compreendido como transmissão das ideias do professor para a cabeça dos alunos que devem reproduzir os conteúdos transmitidos. Assim, o método vem de fora para dentro do aluno.

Na história da Didática, Grisales-Franco (2012) distingue também o filósofo alemão Otto Willmann (1839-1920) que apresenta – na obra *Teoria da formação humana: a didática*, escrita entre 1882 e 1889 – a didática como teoria da formação humana. Willmann foi um importante estudioso da pedagogia herbartiana. Em seus estudos, definiu a educação como uma ação solícita, formativa e diretiva dos adultos para o desenvolvimento das crianças. Referia-se à formação integral do homem, no sentido moral e da perfeição espiritual. Especificamente, enfatizou a natureza social da educação como o elemento essencial que constantemente renova a vida de um grupo e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento individual do sujeito.

Até aqui, foi possível reconhecer que as ideias desses filósofos alemães adentraram as escolas e se tornaram válidas para todos os níveis de educação, bem como o conceito de didática foi sendo impregnado pelos sentidos de educação, instrução e formação (GRISALES-FRANCO, 2012). Entretanto, uma didática direcionada para o Ensino Superior não foi uma preocupação para Hebart, tampouco para Willmann.

Um marco importante para que se começasse a pensar o Ensino Superior foi a fundação da Universidade de Berlim (1810) por Wilhelm von Humboldt (1767-1835). O modelo alemão ou humboldtiano, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), valorizava o avanço da ciência por meio da pesquisa, em busca da renovação tecnológica, tão necessária para a reconstrução nacional alemã, no período pós-segunda guerra mundial. O foco, portanto, era em formar para e pela ciência. Nesse sentido, “*o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência*”. (p. 151, destaque das autoras)

Linguista renomado, Humboldt foi um dos pioneiros nas reflexões sobre a universidade com a obra *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim* (1810). Então, não foi por acaso que, no contexto da universidade alemã, no início do século XX, a preocupação com o ensino universitário começou a tomar vulto e, conforme Grisales-Franco (2012), foram surgindo termos como: pedagogia universitária, pedagogia acadêmica, didática universitária e até se começou a cogitar a criação de um instituto para a formação de professores universitários. A autora referida infere que todos esses termos eram usados como sinônimos para se referirem ao ensino na universidade. “Talvez o termo pedagogia universitária teve um maior uso, por estar a didática circunscrita à pedagogia, tal como se via anteriormente”. Ibid., p. 209

Do debate sobre os prós e contras de se constituir uma Pedagogia Universitária ou o instituto mencionado participou Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo e pedagogo alemão, por meio do livro *The German Universities and University Study* (1885). O autor argumentou que não era possível criar uma teoria geral sobre a instrução na universidade, já que havia muitos métodos de investigação diferentes, conforme as disciplinas ensinadas. Logo, caberia a quem ensina utilizar o mesmo método da ciência que ensina, também não seria necessária a criação de um instituto para professores, já que quem dominava o conteúdo a ser ensinado era o próprio professor. Outro aspecto que questionou foi a denominação Pedagogia Universitária. Paulsen a considerava inadequada, pois na universidade não se ensinava crianças, então, deu preferência ao termo Didática Universitária e foi o primeiro ou um dos primeiros estudiosos da universidade a utilizar esse termo. Apesar da influência de Paulsen, no contexto da universidade alemã, e de sua posição em prol da Didática no Ensino Superior, o conceito Pedagogia Universitária, a partir da primeira metade do século XX, foi se propagando pela Europa e, na segunda metade desse século, espalhou-se pela América Latina. (GRISALES-FRANCO, 2012)

A partir da década de 1970 (GRISALES-FRANCO, 2012), houve um crescimento do interesse em conceituar a Didática no Ensino Superior. Essa conceitualização nos remete aos primórdios da Didática. Em Comênio (2016), encontramos o termo “método” (p. 231-271) para ensino das ciências, artes, línguas, moral, indicando a preocupação do autor com as formas de ensinar as diferentes áreas do conhecimento. Herbart (LIBÂNEO, 2013), por sua vez, utilizava “metodologia”; mas foi William Rein (1847-1929), discípulo de Herbart, que dividiu a Didática em geral e especial (GRISALES-FRANCO, 2012). Isso em virtude do reconhecimento de que cada área de conhecimento demanda um método próprio de ensino. Hoje, essas didáticas são consideradas específicas e, nos currículos dos cursos de Pedagogia brasileiros, aparecem como Conteúdo e Metodologia do Ensino de [...]. Tanto essa divisão quanto a influência de inúmeros campos disciplinares trouxeram implicações que ampliaram o campo da Didática e o tornaram mais complexo.

Camilloni (2013) identifica as correntes atuais da Didática que provêm de distintas disciplinas ou áreas profissionais. Por exemplo, Jerome Bruner era um psicólogo que se voltou para a educação e se converteu em um teórico da instrução, interessado não apenas pelo ensino, mas também por questões relacionadas com a epistemologia, as teorias do desenvolvimento em geral, a Filosofia e a Linguística. Joseph Schwab, biólogo, interessou-se pelo ensino quando apareceu, na área do currículo, o “movimento das disciplinas”, a partir de 1957, e foi convidado,

assim como Bruner, a projetar desenhos curriculares destinados a reprogramar o ensino no domínio de sua especialidade.

A autora referida ressalta a influência da Psicologia que ajudou a Didática a se tornar uma disciplina científica, a partir de Herbart. O maior problema para a Didática, segundo Camilloni (2013), é quando a corrente se origina em autores que partem dos problemas específicos do ensino de sua disciplina, portanto referente à Didática específica, mas que extrapolam para o campo da Didática Geral. Um caso muito significativo é a “engenharia didática”, desenvolvida por matemáticos. O movimento de “reconceitualização do currículo”, a partir da segunda metade dos anos 1970, introduziu novas perspectivas de análise do Currículo, campo da Didática, tais como a fenomenologia, o marxismo e o neomarxismo, o estruturalismo, a psicanálise, a crítica social e política, dentre outras. Há ainda a influência crescente das correntes filosóficas, sociológicas e da ciência política.

Na atualidade, a Didática é uma disciplina em busca de sua identidade, cujo campo de atuação não é claro, como já foi no século XVII, bem como é receptora de incontáveis influências de outras disciplinas. Assim, é preciso voltar-se sobre si mesma e repensar-se, para não continuar apenas herdeira e devedora de outras disciplinas, pois “seu destino ao ocupar-se da ação pedagógica é constituir-se, reciprocamente, em ofertante e doadora de teoria no campo da ação social e do conhecimento”. (CAMILLONI, 2013, p. 39)

A Didática no Ensino Superior, por sua vez, não está associada a outra área disciplinar que não seja a Didática geral, bem como abarca todos os professores e pesquisadores, independentemente de suas áreas de conhecimento. Sendo assim, considero que essa condição global e flexível permite que esse campo de estudo não se feche em um especialismo que o reduziria a uma racionalidade puramente técnico-instrumental. Por essa razão, acredito que precisamos nos precaver contra as propostas que oferecem receitas práticas para os docentes universitários, sem o esteio de uma teoria didática sólida.

Por certo, há uma crença arraigada na cultura universitária de que quem domina um saber sabe ensiná-lo e não precisa de formação didático-pedagógica. Da mesma forma, não existe uma tradição de formação contínua de docentes universitários em serviço, tampouco de formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Voltados totalmente para a formação para a pesquisa, os programas ignoram a prática docente universitária que esses profissionais naturalmente exercerão. Transformar essa cultura que ainda separa teoria e prática, ensino e pesquisa, bem como privilegia a técnica em detrimento do quefazer didático consciente, não se consegue em pouco tempo. Contudo, como foi possível reconhecer, nesta

breve retomada sócio-histórica, a Didática no Ensino Superior é um campo em construção, mas vem crescendo conforme tem se tornado objeto de interesse das instituições formativas, dos professores e das pesquisas na área.

Zabalza (2011, p. 405-406) identifica que um dos principais desafios para a Didática no Ensino Superior é produzir uma transformação na identidade profissional dos docentes universitários para que deixem de ser “especialistas da disciplina” e se tornem “didatas da disciplina”. Para tanto, faz-se necessário que o professor universitário se veja como um didata, ou seja, como alguém que compreende as teorias de ensino que embasam sua prática, e que aprenda a transferir seu foco do ensino (centrado na apresentação e explicação dos conteúdos, proposição de atividades e avaliação) para a aprendizagem (organização das condições do processo de ensino para que os estudantes possam construir o novo conhecimento proposto, desenvolvimento de recursos que os ajudem, monitoramento do processo de aprendizagem).

O autor espanhol reconhece que não é um salto fácil de se dar, mas é preciso se libertar da lógica e condições próprias de cada disciplina, para reajustá-las em função de outras lógicas e condições próprias do processo docente (a lógica do aluno, a lógica do perfil formativo, as condições das situações do ensino, dos recursos disponíveis etc.). Para tanto, a formação didática do professor universitário não pode mais ser ignorada, bem como precisa ser um processo permanente que abarque essa nova identidade. Nesse sentido, a Didática no Ensino Superior poderá desenvolver novos enfoques para a formação docente que retomem a prática como ponto de partida e de chegada e que se valham da reflexão contínua sobre a própria prática, com vistas a transformá-la.

No Brasil, a Didática no Ensino Superior é estudada no âmbito da Pedagogia Universitária, pois valorizamos a Pedagogia como ciência da educação. Nesse sentido, Melo (2018) realizou um amplo estudo da questão sobre a Pedagogia Universitária, a partir de autores brasileiros e estrangeiros, e constatou que se trata de um campo relativamente novo, pouco estudado no Brasil, cujo objeto de estudo ainda não está esclarecido totalmente, portanto é um conceito em construção. A pesquisadora propõe, então, uma arquitetura do conceito de Pedagogia Universitária, tendo por base concepções de educação, didática, formação e desenvolvimento profissional docente, na perspectiva crítico-dialética.

Partindo do conceito de educação como prática social, historicamente situada, e indissociável do processo de humanização, a referida autora ressalta que, sob essa concepção, a educação possui como desafio promover autonomia, consciência crítica e emancipação humana. Assim sendo, a educação precisa concretamente assegurar condições para que

estudantes de todas as modalidades de educação se apropriem do conhecimento científico, tecnológico e cultural existente, de modo que possam desenvolver o pensamento crítico e protagonizar as transformações que a sociedade necessita.

Para tanto, ressalta a pesquisadora citada, especialmente na Educação Superior, é preciso superarmos a lógica da ultra especialização da formação, da fragmentação do conteúdo e da competição exacerbada, em busca da construção de processos formativos sob uma outra lógica que considere os contextos, os sujeitos e suas subjetividades, em prol do desenvolvimento pleno dos estudantes. Melo (2018, p. 45) assevera que: “Aprofundar o sentido da educação superior pública e de qualidade social, implica envolvimento de seus atores e da sociedade em geral, que não pode se alhear dos problemas e das contradições”. E questiona: “Qual o lugar da Pedagogia Universitária diante desses desafios?”

Dentre os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao campo de estudo da Pedagogia Universitária, sobressaem os estudos de Pimenta e Anastasiou que resultaram no livro *Docência no Ensino Superior* (2002/2008/2010), bibliografia obrigatória para quem pesquisa esse tema no Brasil.

Vale ressaltar o programa *Pedagogia Universitária: formação para a docência*, desenvolvido na Universidade de São Paulo, no período de 2006 a 2009, em que a Professora Dra. Selma Garrido Pimenta foi Pró-Reitora de Graduação e a Professora Dra. Maria Isabel de Almeida assessora especializada. Tratou-se de uma ampla política institucional de valorização e formação contínua de docentes universitários, quicá um dos mais abrangentes e bem-sucedidos programas de Pedagogia Universitária já implementados no Brasil.

De acordo com Pimenta (2009)<sup>51</sup>, o programa envolveu inúmeras frentes de trabalho, com destaque para três iniciativas: a) amplo processo de discussão sobre a valorização do trabalho docente que resultou em ações positivas, por parte da instituição; b) implementação do *Programa Ensinar com Pesquisa*; c) curso, em nível de extensão, e seminários mensais de Pedagogia Universitária.

O *Programa Ensinar com Pesquisa* ofereceu 800 bolsas, a cada ano, para alunos com renda familiar comprovadamente baixa. Por sua vez, docentes dos mais diversos cursos de graduação assumiram, voluntariamente, o compromisso de orientar esses bolsistas no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados com duas linhas: *Ensinar com pesquisa*

---

<sup>51</sup> PIMENTA, S. G. *Relatório de Gestão 2006/2009*. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

e *Pesquisar o Ensinar*. Entre 2007 a 2010, foram beneficiados 2.960 alunos bolsistas, acompanhados por 156 professores.

Os impactos positivos dessa política institucional se estenderam para muito além do âmbito da USP, já que inúmeras produções acadêmicas foram publicadas em congressos e periódicos nacionais e internacionais, com destaque para os dois livros organizados por Pimenta e Almeida (2009, 2014), com a participação de autores brasileiros e estrangeiros que discutem aspectos políticos, teóricos e metodológicos relacionados à docência universitária, bem como às situações em que essa docência ocorre. Assim, essas produções sobre docência e Pedagogia Universitária assumiram capital importância na América Latina.

Na trajetória sócio-histórica da Didática, é possível reconhecer que a educação como prática social, portanto intencional e política, está sujeita aos determinantes sociais, econômicos, religiosos, filosóficos, políticos que influenciam as práticas docentes e podem fechar os espaços de crítica e reflexão sobre as possibilidades de a educação ser propulsora da transformação social – do inédito viável. Na complexa cultura didática, estão amalgamadas as ideias pedagógicas<sup>52</sup> construídas historicamente, indicando-nos que existem *remanescências pedagógicas*<sup>53</sup> que podem nos ajudar a compreender as tensões e contradições do contexto educacional e a pensar a Didática no Ensino Superior frente aos desafios de nossos tempos. Especialmente a perspectiva crítico-dialética freiriana apresenta-se como possibilidade de superação do modelo academicista que ainda impregna o Ensino Superior, alimentando nossa esperança de contribuir com uma necessária mudança paradigmática.

### 3.2 Contribuições da Didática Crítica

Ao assumir o paradigma crítico-dialético, cuja origem está no Materialismo Histórico Dialético, procuro, nesta seção, compreender as possibilidades para uma proposta didática, fundamentada nos princípios da pedagogia crítico-emancipatória freiriana, que dialogue com a realidade do Ensino Superior brasileiro. Apoio-me nos estudos de Pimenta (1996, 2010, 2018)

---

<sup>52</sup> Utilizo a expressão “ideias pedagógicas”, conforme Saviani (2013): “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, construindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. (p. 6-7)

<sup>53</sup> Referência a Franco (2012), quando faz a retomada da história da Pedagogia: “Estou chamando esse processo de compreensão de algumas *remanescências pedagógicas*: práticas, ideias que ainda fazem sentido, que ainda precisam ser ressignificadas e talvez possam revigorar a racionalidade pedagógica, a qual parece estar em franco declínio nos dias atuais!”. (p. 33)

que têm acompanhado sistematicamente os movimentos de reformulação conceitual da Didática.

Pimenta (2018) identifica três *ondas críticas* da Didática em movimento, destacando potencialidades para a resistência ao neotecnicismo neoliberal. Refere-se à concepção “praticista” das diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores que, a cada nova versão, têm retomado e agravado o pragmatismo tecnicista dos anos 1970. Esse neotecnicismo provém da influência dos conglomerados financistas formados por empresários da educação inseridos nos aparelhos de Estado, principalmente no Ministério da Educação, que consideram o professor como simples técnico. Trata-se de concepção originária principalmente dos Estados Unidos, com vistas à expansão do capitalismo neoliberal e, conseqüentemente, à privatização da educação.

A *primeira onda crítica* compreendeu o movimento da didática instrumental à didática fundamental, no período de transição da ditadura militar para a democratização do país.

Vera Candau, explica Pimenta (2018), teve influência decisiva nesse momento, quando propôs uma Didática Fundamental, a fim de reposicionar a técnica e alinhá-la a pressupostos teórico-críticos, ao encontro da dimensão política da prática pedagógica que é o real objeto de estudo da Didática. Entretanto, esse movimento crítico foi rebatido pelo entendimento equivocado de que a disciplina Didática, nos cursos de formação de professores, poderia ser substituída por outras disciplinas como o Currículo, a História da Educação, a Política Educacional, a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicopedagogia, a Avaliação, a Formação Docente (LIBÂNEO, 2014, *apud* PIMENTA, 2018). Ainda não foi nesse momento que a Didática Crítica ganhou projeção. Houve, na verdade, um esvaziamento dos conteúdos dessa disciplina. Entretanto, a movimentação das pesquisas começou a preparar o campo para a reconfiguração que viria a seguir.

A *segunda onda crítica* – do (quase) sumiço da disciplina Didática à sua ressignificação – aconteceu nas duas últimas décadas do século XX, cujo marco histórico foi a redemocratização do país.

Nesse contexto, a Didática foi ressignificada pelo trabalho de pesquisadores brasileiros – Libâneo, Marin, Martins, Pimenta, Saviani, Veiga, dentre muitos outros – que se embasaram no materialismo histórico dialético e nas teorias críticas frankfurtianas, em consonância com a transformação social e política pela qual o Brasil passava. Foram as categorias do MHD – totalidade, mediação, práxis, dialética, historicidade, trabalho –, expressas pelas pesquisas desses autores, que ampliaram as possibilidades de investigação na área da educação.

Assim, a formação de professores passou a ser o cerne dos estudos e das políticas educacionais, bem como ratificou-se a necessidade de retomada da Didática, em seu sentido fundamental, nos cursos de licenciaturas. Houve também, afirma Pimenta (2018), maior compreensão da importância da formação docente em serviço, de modo que os professores pudessem problematizar e propor soluções para as situações limites que o ensino, enquanto prática social, enfrentava nas escolas. O reconhecimento dessas necessidades formativas suscitou novas propostas curriculares e programas de formação contínua, por parte das secretarias de educação, muitas delas com assessoria de universidades.

Surgiram novos temas de estudo, resume a autora referida: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho, de estudo, de reflexão, de planejamento, de jornada remunerada; dos salários; a importância dos professores nesse processo; das responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos; da escola como espaço de formação contínua; os alunos; os professores; as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação. Destacam-se ainda as contribuições das pesquisas fundamentadas nas teorias voltadas para as questões que envolvem as minorias: desigualdades e diferenças culturais, de gênero, raça, cor e muitas outras.

Todo esse movimento de transformação social e de pesquisa permitiu que a Didática voltasse a ser valorizada como disciplina nos cursos de formação de professores, bem como demandou maior compreensão de seu real *status* epistemológico, no sentido de aprofundar reflexões sobre o ensino-aprendizagem como objeto complexo.

Nessa direção, o ensino, situado nos mais variados contextos – sociais, econômicos políticos, culturais – e mediado pela pesquisa, integra-se à aprendizagem, no sentido de que ambos formem uma unidade dialética, por meio do processo denominado *ensinagem* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2006, *apud* PIMENTA, 2018), “no qual a pesquisa se constitui método de apropriação, revisão, produção de novos conhecimentos” (p. 34). Ademais, o professor passou a ser compreendido como profissional crítico, reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa.

Fica evidenciado que a Didática Crítica tem sido ressignificada e continua em movimento, entretanto não está perdendo sua identidade dialética: “não se trata de diluição ou



dispersão de seu campo, como às vezes se afirma, mas, ao contrário, de se considerar seu objeto – o ensino e a aprendizagem – como um fenômeno complexo, que só pode ser compreendido pelas categorias de totalidade e contradição”. (p. 38)

A *terceira onda crítica* compreende as duas décadas iniciais do século XXI, em que diferentes perspectivas se entrelaçam em busca da superação das desigualdades educacionais.

Essas perspectivas, algumas advindas das teorias pós-críticas ou pós-modernas, além dos rebatimentos recentes, por parte de autores da área do Currículo e das Didáticas Específicas, estão configurando uma ressignificação da Didática Crítica. Existe, na atualidade, um movimento de crítica à Didática Crítica, afirma Pimenta (2018).

Faria (2011, 2018, *apud* PIMENTA, 2018, p. 41-47) entrevista pesquisador(as) da área, a fim de reconhecer e analisar novas propostas que incorporam essas preocupações da pós-modernidade e se mantêm críticas, quais sejam:

- *Didática Crítica Intercultural* – Candau (2000, 2010) – “[...] a ressignificação passa na visão de Candau (2010) pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas”. (FARIA, 2018, p. 10, *apud* Ibid., p. 42)
- *Didática Crítico-dialética do MHD Reafirmada* – Oliveira (2009) e Pimenta (2008) – “colocaram em destaque a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, que evidenciem a concretude real da escola e da sala de aula, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações”. (FARIA, 2011, *apud* Ibid., p. 41)
- *Didática Desenvolvimental* – Libâneo (2008) “busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, de linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem”. Puentes e Longarezi (2013, p. 11) explicam: “[...] a *Didática* se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo”. (FARIA, 2018, p. 8, *apud* Ibid., p. 45)
- *Didática Sensível* – D’Ávila (2018, p. 12) define: “[...] trata-se de operar com uma lógica que rompe com o paradigma racionalista-instrumental. Uma outra lógica que, afinal, supera esta visão do pensar unicamente pela razão e coordena uma ação que parte do sentir-pensar”. (FARIA, 2018, p. 8, *apud* Ibid., p. 47)

Pimenta (2018) ratifica seu compromisso com a educação inclusiva e emancipatória e apresenta a *Didática Multidimensional* (FRANCO; PIMENTA, 2016) como uma possibilidade de pensar o ensino-aprendizagem no atual contexto social, econômico e político globalizado, em que os paradigmas, as formas de organização da educação e o próprio campo da pesquisa em Didática estão em franco processo de mudança.

É possível compreender que a *Didática Multidimensional* estabelece um diálogo como o paradigma crítico-dialético e a pós-modernidade, abarcando os princípios da pedagogia crítica freiriana, a teoria do saber de Bernard Charlot e o conceito de multirreferencialidade pedagógica de Jaques Ardoino.

A *Didática Multidimensional* “parte do pressuposto de que os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos educadores e educandos, o que lhes possibilita se tornarem autônomos, emancipados, questionadores” (PIMENTA, 2018, p. 48) e da compreensão de que o ensino e a aprendizagem possuem múltiplas dimensões. Por isso, rejeita o tratamento fragmentado dos conteúdos de ensino, bem como a separação entre Didática e didáticas específicas das disciplinas, de forma que o processo ensino-aprendizagem seja orientado por “princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar”. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543)

Franco e Pimenta (2016) indicam princípios articuladores da prática pedagógica docente, para o exercício da *Didática Multidimensional*, conforme sintetizo abaixo:

- *processos investigativos* de ensino e aprendizagem – quando estudantes e professores se articulam como pesquisadores em ação, aprendendo a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão;
- *processos dialogais* em sala de aula – diálogo compreendido na perspectiva freiriana, com sentido de criticidade, o diálogo com o conhecimento;
- construção de *processos de práxis* – compreendidos na perspectiva freiriana, ação-reflexão para transformar o mundo;
- construção de *processos de mediação* – criar situações de aprendizagem significativa, na perspectiva de Bernard Charlot, aulas que ajudem os estudantes a entrar em processo de produção intelectual;
- considerar os *processos de redes de saberes* – mobilizar saberes de várias áreas, em articulação com os saberes da ciência pedagógica, na criação de atividades pelos ensinantes e aprendentes.

Por fim, Pimenta (2018) explica que as análises de pesquisas em eventos nacionais e internacionais, que tem realizado, expressam um amplo rol temático, apontando para a necessidade dessa abordagem multidimensional. Isso porque o ensino, objeto de estudo da Didática, requer análises de diferentes perspectivas, em virtude de sua complexidade enquanto prática social viva.

No que tange a esta tese, os estudos de Pimenta (1996, 2010, 2018) permitiram situar meu trabalho nesse cenário de mudanças e reconhecer a imbricação de conceitos, ideias e posturas na área da pesquisa em Didática. Foi possível compreender que a Didática Crítica, subsidiada pelo Materialismo Histórico Dialético, evidencia uma perspectiva de ensino-aprendizagem que possibilita aos sujeitos construir conhecimento e superar situações limites. Para esta pesquisa, esse é o inédito viável da Didática no Ensino Superior.

Na mesma direção, considero que a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire e a categoria do inédito viável podem subsidiar a Didática no Ensino Superior, dialogando com as questões do século XXI que precisam ser enfrentadas pelo Ensino Superior, tais como: a desigualdade de acesso e permanência, o multiculturalismo, a valorização do sujeito aprendiz, a abordagem didática multirreferencial e multidimensional, metodologias ativas e inovadoras, o enfrentamento da racionalidade neoliberal e do praticismo curricular, o ensino com pesquisa, a pesquisa na formação de professores, dentre muitas outras. A partir desse pressuposto, na próxima seção, caracterizo o ato de ensinar com pesquisa, no contexto do ato didático emancipatório, e na perspectiva do inédito viável.

### **3.3 O ato didático emancipatório**

Para esta pesquisa de tese, o inédito viável da Didática no Ensino Superior representa o rompimento com a lógica da transmissão e o fortalecimento da construção de conhecimento, superando a concepção academicista, em prol de uma didática crítica e uma postura ativa dos sujeitos no ato didático. Por conseguinte, compreendo, conforme Pimenta (2010), que o ensino se caracteriza como uma prática social viva e complexa que, dialeticamente, transforma os sujeitos do ato didático e é permanentemente transformado por eles. O ato didático só pode ser compreendido em sua multidimensionalidade, quando situado nos mais diversos contextos: históricos, institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais, políticos.

O conceito de ato didático tem sido concebido, historicamente, ora por uma representação linear ensino-aprendizagem, ora pela tríade professor-aluno-conhecimento. De

acordo com Baeza (2015), ambas as concepções têm sido pautadas por uma matriz teórica positivista, em que tanto os sujeitos – professor e estudantes – quanto o processo de ensino-aprendizagem são estudados de forma dissociada do contexto. O pesquisador chileno denomina esse constructo – linear ou triádico – como ato *didático canônico*.

Para elucidar o ato didático canônico, tendo em vista que o processo educacional nunca é ideologicamente neutro, recorro ao *triângulo pedagógico* de Houssaye (1988, 2014). Para esse professor de Ciências da Educação da Universidade de Rouen, o *triângulo pedagógico* – em cujos vértices se encontram o professor, o aluno e o saber – retrata diferentes pedagogias. Dependendo da ênfase dada à relação entre os vértices do triângulo, há uma transfiguração da lógica pedagógica de ensinar e aprender.

Para explicar o papel que cada elemento do triângulo exerce, o autor francês citado se utiliza da metáfora do jogo de *bridge*. Nesse jogo de cartas, existe o carteador que comandará as cartas da dupla (as suas e as do parceiro); e o morto que colocará suas cartas expostas na mesa, para que todos (inclusive os adversários) as vejam. Ele não tomará mais nenhuma decisão durante a partida, apenas obedecerá aos comandos do carteador.

Mediante essa metáfora, de acordo com o referido autor, as pedagogias que enfatizam a relação professor-saber podem ser consideradas como pedagogias do ensinar. O aluno assume o papel do morto e o ensino é transmitido pelo professor, detentor do saber, em aulas discursivas. O professor, por sua vez, despreza a relação interpessoal com os alunos. Aqui, identificamos as pedagogias tidas como tradicionais ou a “educação bancária”, tão criticada por Freire (1987, p. 67), em que o sujeito aluno é convertido pela ação pedagógica domesticadora a um objeto que não pensa.

As pedagogias que priorizam a relação aluno-saber são denominadas, pelo autor francês, pedagogias do aprender. O professor interpreta o papel do morto, limitando sua atuação a de um facilitador da aprendizagem. Seriam as pedagogias autodidatistas que priorizam a criação de estratégias de aprendizagem pelos próprios estudantes, por meio da utilização de metodologias ativas de ensinar, que sobrecarregam o professor de recursos didáticos. Atualmente, podemos inferir que a supervalorização das TIC<sup>54</sup> na educação e os cursos a distância são exemplos dessa aresta do triângulo.

Há as pedagogias que atribuem um valor excessivo às relações interpessoais entre professor-aluno. São as pedagogias do formar, em que o morto é o saber. O professor oferece mais orientações do que ensina e os conteúdos curriculares são previamente direcionados por

---

<sup>54</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

uma ideologia política específica. Por exemplo, as pedagogias que desejam formar para uma transformação social: a implementação ou manutenção do socialismo, uma ditadura ou mesmo a democratização de um país.

As figuras metafóricas utilizadas por Houssaye (1988, 2014), a partir do jogo de *bridge*, provocam-nos a refletir sobre as funções dos integrantes do *triângulo pedagógico*. O morto é aquele que desapareceu e não pode mais ser respeitado como sujeito ou como assunto. Outro elemento assumirá seu lugar no jogo. No entanto, seu papel é indispensável, porque, sem ele, não há jogo. Há ainda o louco, aquele que não mais aceita as regras impostas, violando-as e, por isso, é preciso calá-lo, seduzi-lo ou desprezá-lo. Vemos nessa simbologia o aluno indisciplinado ou o professor que sai do lugar comum, agindo de forma dissonante da esperada.

Na premissa pedagógica demonstrada, Houssaye (1988, 2014) defende que o ideal seria o equilíbrio entre os elementos que ocupam os vértices do triângulo – professor-aluno-saber. A desconsideração de um deles leva a limitações e equívocos, como, por exemplo, a pedagogia tradicional que, ao privilegiar a relação professor-saber, esquece-se de como o aluno aprende; a pedagogia que exacerba a construção de conhecimento pelo aluno, menospreza a mediação didática imprescindível do professor; bem como, a intencionalidade de formar, para atender a um projeto sociopolítico, ignora o processo de construção de conhecimento que precisa envolver os três componentes do triângulo.

Apesar da teoria de Houssaye (1988, 2014) trazer elementos importantes para esta análise, a proposta desta pesquisa de tese diverge da configuração triádica e dissociada dos contextos diversos em que o ato didático se realiza. Este encerra muitos outros elementos não considerados pelo *triângulo pedagógico* que podem ser determinantes para as ações de ensinar e aprender. Portanto, não pode ser enclausurado em uma forma geométrica suspensa no ar e descontextualizada. As relações não são sempre duais, como simplifica Houssaye (1988, 2014) – professor-aluno, aluno-saber, professor-saber –, são multidimensionais e complexas.

A fim de superar os limites da configuração triangular, Pimenta (2010, 2011) propõe considerar a prática como práxis pedagógica, incorporando a pesquisa tanto na formação do professor quanto na sua ação de ensinar. Na aproximação entre “pesquisa e ensino e pesquisa e aprendizagem”, surgem papéis diferenciados “professor-pesquisador e aluno-pesquisador” (PIMENTA, 2011, p. 65), bem como o ato didático se expande para além do triângulo. Consequentemente, muda-se o foco epistemológico da Didática para novas formas de ensinar, para a redefinição das relações entre professor-aluno-conhecimento e para a valorização das ações de “ensinar-pesquisar-aprender”.

Em sintonia com Pimenta (2010, 2011), Baeza (2015) ressalta, como principal crítica à representação triádica do ato didático, a falta de contextualização do ato educacional em um momento histórico, em uma cultura. Propõe a resistência como forma de humanização do ato didático, por meio de uma compreensão para além do modelo canônico hegemônico. Nesse sentido, é possível valorizar o fenômeno didático sob as perspectivas dos sujeitos que ensinam e aprendem. O autor chileno adverte:

[...] para que tal transformação seja possível na práxis educativa, é necessário que venha acompanhada de uma redefinição tanto teórica (referente à historização e questionamento da didática como disciplina) quanto metateórica, isto é, como uma práxis intelectual de crítica e de autocrítica de seu próprio lugar enunciativo. (p. 413, tradução livre)

Portanto, a teoria precisará ir além da herança positivista da neutralidade, alcançando uma dimensão crítica capaz de refletir sobre a natureza e origem dos interesses por trás da tríade canônica, e o que estes podem representar dentro de certos contextos históricos e sociais. (BAEZA, 2015)

Com a intencionalidade de ressaltar a urgência do ato didático universitário superar a contradição ensino X pesquisa, reconheço que a *educação-práxis* de Freire (1987, 1997, 2003, 2005) muito contribui, à medida que incorpora elementos transformadores à relação ensino-aprendizagem, tais como diálogo, conscientização, problematização, cultura, a elevação do educando à condição de sujeito de seu aprendizado.

Freire (2003) defende a educação problematizadora, em que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire (2005, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. O referido autor afirma que a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para os sujeitos tornarem-se críticos. Para o pleno desenvolvimento humano, a educação precisa realizar sua verdadeira missão: a humanização. A educação constitui-se, portanto, em um processo de conscientização, no sentido de criticização das relações consciência-mundo, em que educadores e educandos têm papéis importantes a cumprir.

A concepção freiriana de educação rejeita qualquer possibilidade de manipulação do educando e do educador, afasta-se totalmente da “educação bancária”. Na superação dos obstáculos à humanização, a educação se faz dialógica: “E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas a de pólos que se conciliam”. (FREIRE, 1997, p. 15)

Mediante essa concepção humanizada e libertadora de educação, o ser humano, assumindo-se como um ser histórico, ao tomar consciência de seu inacabamento, reconhece que é “o ser da praxis ou um ser que é praxis” (FREIRE, 1997, p. 15), com o poder de emancipar-se e transformar o mundo. Desse modo, a educação permite que o homem se conecte com o mundo e com o outro, estimula sua criatividade, sua inquietude epistemológica, viabiliza sua vocação ontológica de *ser mais*.

Na direção apontada por Freire (1987, 1997, 2003, 2005), compreendo que ensinar com pesquisa no Ensino Superior é uma possibilidade transformadora do ato didático canônico. Em consonância, o conceito de docência que defendo é de prática social concreta, fundada na escuta e no diálogo, que promove a relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial.

A fim de exercer essa docência humanizada, o professor universitário precisa aprender a provocar os estudantes a se assumirem como sujeitos na construção de conhecimento. Para tanto, conforme Freire (2005), o professor não deve renunciar à sua competência técnica e científica, tampouco ao rigor em seu trabalho, porque esses aspectos não são incompatíveis com a amorosidade necessária à pedagogia, tampouco com a horizontalidade necessária entre docência e discência. É preciso exercitar uma vigilância constante contra as práticas de desumanização nas relações educativas, superando concepções que defendem que decorar é melhor do que compreender, adaptar-se é melhor do que questionar, calar-se é melhor do que dialogar. Então, o autor destaca a indissociabilidade entre ensino e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (p. 29)

Desse modo, Freire (2005) reconhece a unidade ensino-pesquisa e não faz distinção entre a pesquisa no ensino e a pesquisa científica. Mais ainda, compreende que a do-discência – integração docência e discência – e o ensino e a pesquisa são indicotimizáveis no *ciclo gnosiológico*, composto de dois momentos: em que se ensina e aprende o conhecimento existente e em que se constrói conhecimento novo. Para esta pesquisa de tese, o *ciclo gnosiológico* freiriano é a representação do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.

A perspectiva freiriana se contrapõe à concepção canônica triádica, como já apresentei, pois, professor e aluno não estão isolados nos vértices de um triângulo, mas se complementam

em uma unidade dialética, na sinergia provocada pelo ensino com pesquisa, com vistas à produção de conhecimento. Em seu método, o autor parte da leitura de mundo que o educando faz de seu próprio contexto cultural. Contexto esse que é investigado, tematizado e problematizado, por educadores e educandos, unidos por uma relação humana horizontal, em que o diálogo se constitui no dispositivo didático de maior poder na construção do conhecimento. A pesquisa participante conduz o processo de ensino-aprendizagem, dando coerência ao levantamento de palavras e temas geradores que compõem o currículo da educação emancipatória, sob a perspectiva dos sujeitos. E esse é o exemplo mais revolucionário para o ensino com pesquisa, bem como para a superação da educação tradicional/bancária.

Trazendo à baila a categoria de ato didático, pela perspectiva de um autor francês (HOUSSAYE, 1988, 2014), faço a crítica ao ato didático canônico embasada em Freire (1987, 1997, 2005), Pimenta (2010, 2011) e Baeza (2015), defendendo uma perspectiva humanizada, crítico-emancipatória, mediante a qual os sujeitos tornem-se capazes de produzir conhecimento e de compreender o contexto histórico, social, político e cultural, em que estão inseridos, transformando-o. Acredito em um Ensino Superior que promova o desenvolvimento pleno dos seres humanos, incentivando a autonomia e a autoria no ato didático.

Portanto, com base em Freire, defendo o ato didático emancipatório que, no contexto desta pesquisa de tese, denomino *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Nessa perspectiva, a pesquisa se constitui como um método para o ensino e como uma lógica emancipatória para a práxis docente e discente no processo de construção de conhecimento.

Quando decidi desenvolver uma tese sobre esse objeto de estudo complexo, no curso de Pedagogia, elegendo Freire como fundamentação teórica nuclear, selecionei também autores brasileiros<sup>55</sup>, com vasta produção de pesquisas embasadas em experiências empíricas, que compõem um marco teórico importante para a área da Formação de Professores, da Didática e da Pedagogia Universitária.

Ratifico minha compreensão de que ensinar é uma prática social de seres humanos para seres humanos. Essa prática precisa ser humanizada, a fim de que os sujeitos, ao interagirem no ato didático, modifiquem-se e construam conhecimento. Acredito que só haverá construção de conhecimento, em uma perspectiva crítico-emancipatória, quando houver pesquisa.

Sendo assim, identifiquei em Chizzotti (2001) que a pesquisa pode ser entendida sob três aspectos: como uma atividade da vida cotidiana, como uma atividade científica, como uma

---

<sup>55</sup> Estudei esses autores, quando cursei as disciplinas desenvolvidas pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, entre 2015 e 2018.



base sólida para o ensino. O autor acredita que o ensino precisa beneficiar-se da pesquisa científica, pois, de modo contrário, poderá estagnar-se. Muitas vezes, as dificuldades para se associar ensino com pesquisa estão embasadas apenas no senso comum de que, para pesquisar, são necessários laboratórios ou aparatos científicos distantes da realidade educacional. No entanto, há inúmeras técnicas de pesquisa utilizadas na prática docente, como pesquisa documental, entrevistas, registros de experiências, estudo de caso etc. E sempre se pode produzir conhecimento científico sobre as atividades de ensino, quando, por exemplo, o professor reflete por escrito, produz um relatório ou um artigo sobre sua prática e, às vezes, em coautoria com seus alunos. Em conformidade com Chizzotti (2001), quando falo em pesquisa no ensino, também me refiro à utilização de estratégias da pesquisa científica.

A fim de reforçar meu argumento, recorro a Severino (2009) que ressalta que tanto o professor quanto o aluno precisam pesquisar para construir conhecimentos, durante o curso de graduação. Aconselha que o professor assuma uma postura investigativa, de modo que tudo que utilize pedagogicamente tenha um caráter de atividade de pesquisa. Para Severino (2009), quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação. Obrigatoriamente, o professor deverá acompanhar o desenvolvimento do conhecimento sobre sua área de atuação. O autor define que ensinar com pesquisa significa adotar uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. “Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem”. (p. 131)

Severino (2009, p. 132-140) elenca atividades rotineiras do professor universitário, explicitando como adotar a lógica da pesquisa, nos mais diversos cursos de graduação, assim como envolver os alunos em práticas de pesquisa, em toda e qualquer disciplina:

- *planejando significativamente o ensino* – todo professor elabora seu plano de ensino. No entanto, esse documento precisa ter pertinência sob a lógica da pesquisa, integrando a disciplina com as demais disciplinas que compõem a matriz curricular e levando em conta o projeto pedagógico do curso;
- *envolvendo o aluno na prática da pesquisa* – esta é a parte central do trabalho didático, em que será colocado em prática o planejamento elaborado no plano de ensino. O autor evidencia que “aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos” (p. 134). Assim sendo, o mais importante não é o produto do conhecimento, mas o processo de sua construção que envolve sempre a prática. O professor precisará

ensinar o aluno a pesquisar, escolhendo “*metodologias técnico-científicas*” (itálico do autor), de acordo com cada área de estudo. Recomenda que as universidades invistam em bolsas de iniciação científica como uma forma bastante adequada de promover a pesquisa em cursos de graduação. Pressupõe que o processo de ensinar com pesquisa precisa ser concebido como coletivo e adotado por todos os professores do curso;

- *avaliação fundamentada* – para o autor, esta é a parte mais difícil do processo de ensino-aprendizagem e deve ser concebida como um dispositivo de pesquisa. Por conseguinte, é preciso adotar procedimentos qualitativos e não apenas quantitativos, a fim de que a avaliação possa ser um momento de diagnóstico, análise e reflexão sobre a construção de conhecimento pelo aluno. As atividades avaliativas necessitam privilegiar o exercício da inteligência e não o da memorização. Com tais propósitos, a avaliação caracteriza-se como um instrumento de justiça, jamais de punição ou protecionismo.

Conforme sintetizei, Severino (2009) nos apresenta uma descrição precisa do trabalho didático-pedagógico que todo professor universitário deve realizar. Sua contribuição nos leva a inferir que o importante não é inventar formas de trabalho que eliminem procedimentos organizativos firmados pela cultura acadêmica, mas sim que o posicionamento burocrático de transmissão de conteúdos prontos seja substituído pela lógica da pesquisa em sala de aula. Nessa dinâmica, o ato didático exigirá uma atuação ativa tanto do professor quanto do estudante, uma vez que a produção de conhecimento é o objetivo principal do processo de *ensinagem* no Ensino Superior.

Nessas proposituras, o ato didático canônico é ressignificado, por meio de uma ação pedagógica intencional de ensinar que respeita o aprendiz como sujeito ativo e participante. Depreendo que caberá ao professor planejar intencionalmente seu método *de ensino com pesquisa*.

Nesta seção, ao analisar as probabilidades para o ensino com pesquisa, a partir de Freire (1987, 1997, 2005), Chizzotti (2001) e Severino (2009), encontrei possibilidades concretas para a reconfiguração do *triângulo pedagógico*. Avalio que essas propostas se aproximam de uma nova racionalidade – ou de novas racionalidades que se entrecruzam e se sobrepõem – que já faz parte da realidade dos professores universitários: os sujeitos como protagonistas do ato didático; criação de processos de construção de conhecimento; valorização da autonomia e da autoria do professor e dos alunos; compreensão crítica da realidade e de um novo paradigma

científico. Essa racionalidade resulta da incorporação de práticas de pesquisa no ensino e é possível afirmar que redimensiona o ato didático de forma crítico-emancipatória, na perspectiva do inédito viável.

Entretanto, para ensinar com pesquisa, o professor universitário precisa de formação pedagógica específica. Retomando Pimenta e Anastasiou (2010, p. 217), “ensinar é um projeto coletivo”, seja na relação didática professor e aluno; seja na relação entre o professor e seus pares, em momentos coletivos para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Nessa direção, nossa cultura universitária nunca deu a devida importância à formação pedagógica dos professores e tem contribuído para o desprestígio do trabalho docente. Severino (2009) denuncia: a) historicamente, seguindo o modelo napoleônico<sup>56</sup>, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico e com a qualidade didática do trabalho docente; b) quando passou a ser influenciada pelo modelo humboldtiano<sup>57</sup>, a dimensão pedagógica tornou-se ainda mais desprestigiada; a pesquisa passou a ser supervalorizada e a avaliação da qualidade docente a ser pautada na produção acadêmica (tendência forte nas Universidades e nas agências de fomento, como a Capes/MEC<sup>58</sup>), atualmente); c) falta de amparo e incentivo na LDBEN 9.394/1996<sup>59</sup> sobre a formação docente no Ensino Superior. Consequentemente, a pós-graduação *stricto sensu* possui uma característica puramente acadêmica, prepara o pesquisador, mas não prepara pedagogicamente o professor universitário, deixando uma lacuna: qual será o lócus de formação e de desenvolvimento profissional contínuo do professor universitário?

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 409) analisam que o art. 66 da LDBEN “considera como *preparação* e não como *processo de formação*” (itálico das autoras) para o exercício da docência, valorizando mais a titulação do que a formação pedagógica propriamente dita. Embora a oferta e a procura por cursos de mestrado e doutorado tenham crescido, como um mercado promissor, há muitos bacharéis lecionando em cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Administração etc. Trata-se da velha crença de que o profissional experiente que

---

<sup>56</sup> Esse modelo francês (a partir do final do século XVIII) constituía-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, priorizando os cursos ou faculdades direcionados para formar burocratas para atuar nos quadros administrativos do Estado. Era voltado para as elites. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)

<sup>57</sup> Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt (Alemanha, 1769-1859) postulou os seguintes princípios para a universidade moderna: “a formação por meio da pesquisa; a unidade entre ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade”. (PEREIRA, 2009, p. 31).

<sup>58</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério de Educação (Capes/MEC).

<sup>59</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), Art. 66: “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Parágrafo único: “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

sabe fazer, sabe ensinar, portanto pode ser reconhecido pelo seu “notório saber”, sem precisar de formação pedagógica. Ainda, enfatizam as autoras citadas, os cursos de mestrado e doutorado, em sua maioria, não oferecem formação pedagógica para professores universitários. Além desses aspectos, economicamente, é mais viável para as instituições de Ensino Superior manterem o quadro mínimo de mestres e doutores exigido por lei, optando pela contratação de professores horistas, sem vínculo trabalhista de exclusividade. Desse modo, não existem planos de carreira docente em grande parte dessas instituições, tampouco o compromisso de investimentos na formação continuada em serviço.

Os dois modelos citados por Severino (2009) – napoleônico e humboldtiano – marcaram a origem da Universidade brasileira e continuam presentes em nossa cultura universitária. No entanto, Cunha (2009, p. 215) chama a atenção para o fato de que, desde os anos 1990, a concepção regulatória neoliberal, o “Estado-Avaliador”, tem estabelecido uma relação de sujeito-objeto que atende a interesses do mercado e dos alunos considerados “clientes”. A autora identifica contradições na concepção da função social da Universidade. A expectativa social para a Universidade estava embasada no pilar da emancipação (modelo humboldtiano) e essa emancipação demandava do professor “conhecimentos acadêmicos, competências técnicas e sociais que configurassem um saber-fazer que extrapolasse os processos de reprodução” (p. 216). A ideologia neoliberal atual contrapõe-se a esse desígnio de emancipação, tolhe a autonomia da universidade e, conseqüentemente, do professor.

Fica evidenciado um quadro que denota a precariedade da formação pedagógica dos professores universitários e uma crise de identidade profissional sem precedentes, resultante do enfraquecimento da racionalidade – “da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc.” (CUNHA, 2009, p. 217) – que definiu essa profissão por tanto tempo. Diante desse quadro, a docência universitária precisa ser compreendida como uma *profissão em ação, em processo, em movimento* (CUNHA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Por essa razão, defendo que o ensino com pesquisa seja a base fundamental de sustentação do ato didático emancipatório no Ensino Superior.

Durante o meu doutoramento, participei de um estudo exploratório que resultou em propostas para a reelaboração conceitual do *triângulo pedagógico* (HOUSSAYE, 1988, 2014). O estudo foi fruto do processo de *ensinagem* desenvolvido na disciplina *Seminários avançados: fundamentos metodológicos do ensinar e pesquisar na graduação*<sup>60</sup>, no PPGE da Universidade

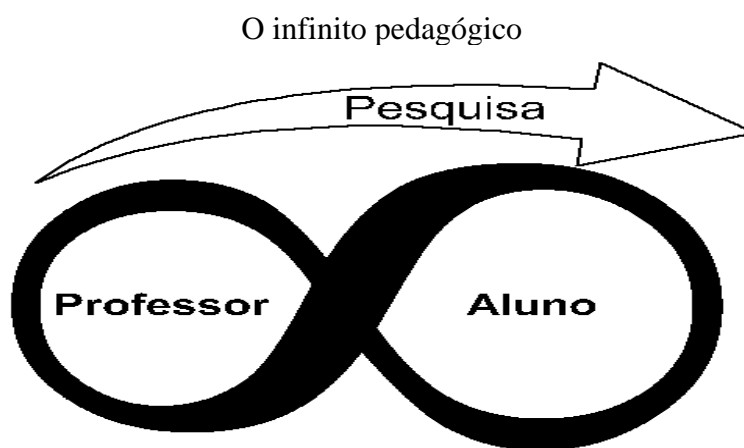
---

<sup>60</sup> Disciplina sob responsabilidade da professora Dra. Selma Garrido Pimenta.

Católica de Santos, com a duração de um semestre letivo. Os participantes foram nove professores universitários, mestrandos e doutorandos do Programa.

Esse trabalho possibilitou a análise crítica da complexidade do ensinar e aprender nos cursos de graduação, no contexto da sociedade contemporânea, considerando os avanços do conhecimento científico e os desafios sobre o para quê, o quê e o como ensinar. Discuti e propôs modos para ressignificar a relação professor-aluno-conhecimento nos cursos de graduação. Foram abordados temas como: quem são os sujeitos – professor e estudantes –; a fecundidade do ensino com pesquisa que informa/forma para um pensamento situado em contextos, criativo e crítico, e a contribuição das metodologias ativas nesse processo.

Minha proposta de reconfiguração do triângulo pedagógico foi:



Fonte: elaboração própria.

O símbolo do infinito representa o movimento contínuo e sempre inacabado de construção de conhecimento. A pesquisa envolve os sujeitos no ato didático emancipatório – professor e estudantes –, em uma parceria produtiva que gera confiança, respeito mútuo e prazer de ensinar e aprender. A curiosidade que gera a pesquisa abre possibilidades infinitas no processo de *ensinagem*. (PIMENTA; PONTES, 2019, p. 153)

Nesse estudo exploratório, realizamos um movimento de ruptura com a representação triádica que enclausura o ato didático, de modo que todos os nove participantes chegassem a uma compreensão da totalidade da categoria de ato didático emancipatório, qual seja professor-aluno-saber são elementos indissociáveis na ação pedagógica e estão inseridos em um contexto histórico, social, político e cultural que pode determinar condições, bem como distintas formas de ensinar e aprender. No entanto, sempre haverá formas e meios de resistência, em que, em situação pedagógica, os sujeitos poderão emancipar-se criticamente. A forma mais poderosa será o ensino com pesquisa.

Nesta seção, o estudo que apresentei sobre o ato didático emancipatório – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* – ratifica minha compreensão de que

ensino e pesquisa compõem uma unidade dialética no Ensino Superior. Assumir essa postura significa acreditar que o ensino com pesquisa potencializa o processo de ensino-aprendizagem e transforma estudantes passivos em produtores de conhecimento, no sentido de que levem para suas práticas de pedagogos-professores a compreensão de que ensinar e aprender exigem pesquisa (FREIRE, 2005). E esse é o inédito viável da Didática no Ensino Superior que defendo nesta pesquisa de tese: ensino-pesquisa-construção de conhecimento e possibilidades infinitas de transformação, o que demanda o fortalecimento da formação didático-pedagógica dos docentes universitários, além de condições institucionais propícias.

#### 4 O CAMINHO METODOLÓGICO: A POSTURA

Pôr em prática esta metodologia significa recriá-la, enriquecê-la; significa inventar métodos com os quais trabalhar de maneira que as pessoas não sejam meros objetos. (FREIRE, 2001, p. 41)

O método<sup>61</sup> – do latim *methodus* – constitui-se em um caminho a seguir para se alcançar o conhecimento. Caminho que precisará ser construído e adaptado à realidade da investigação, cuidadosamente pelo pesquisador, a fim de que seja capaz de conduzir a pesquisa com sistematização e rigor científico. Isso não significa que o método será perfeito e rígido, mas que tecerá coerência com a intencionalidade do pesquisador de apreender a totalidade e a essência de seu objeto de estudo.

Considerando o caráter eminentemente qualitativo da investigação, compreendo com Chizzotti (2000, p. 79) que “[...] há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Assim sendo, esta pesquisa envolveu movimento, mudança e reformulações constantes, à medida que a dinâmica dialética de ação-reflexão-ação, fomentada pelo grupo de investigação, foi avançando. A metodologia e os procedimentos de pesquisa foram elaborados em processo e busquei entrelaçar a teoria com o estudo da realidade o tempo todo.

Ao assumir como postura a pesquisa-formação, trilhei um caminho metodológico que possibilitou o estudo coletivo do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, como um espaço/tempo conceitual de pesquisa, formação e desenvolvimento profissional docente, no campo da Didática no Ensino Superior, no sentido de contemplar o que recomenda Freire (2001) na epígrafe que abre este capítulo.

Em consonância, na primeira seção do capítulo, elaboro um inventário crítico das pesquisas que reconheço como ativas, conforme Chizzotti (2001). Por conseguinte, evidencio a metodologia da pesquisa-formação, como uma abordagem que, no contexto desta pesquisa de tese, integrou-se à lógica dialética materialista histórica e aos princípios da pedagogia freiriana.

Na segunda seção, apresento a pesquisa-formação desenvolvida, destacando o conceito-síntese *ensinagem*; os contextos da investigação – a Universidade Católica de Santos e o curso de Pedagogia –; bem como relato como se deu a validação da pesquisa-formação.

---

<sup>61</sup> HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

#### 4.1 Pesquisa-formação: uma história em transformAção

Acredito, conforme Freire (2005), que a educação é uma intervenção no mundo. Uma intervenção que só pode ser realizada por pessoas que trabalham em prol da humanização. A pedagogia freiriana visa à emancipação humana, pois, em comunhão, os sujeitos conseguem se transformar e transformar a realidade que os oprime. Transformar o mundo é o principal objetivo da dialética materialista histórica que Freire soube tão bem traduzir para o universo da Pedagogia. Nesse sentido, defendo a transformação como um inédito viável a ser alcançado no âmbito da Didática no Ensino Superior, e reconheço a pesquisa-formação como a abordagem metodológica mais apropriada para esta tese, em consonância com a dialética materialista histórica e os princípios didáticos freirianos. Assim, como recomenda Frigotto (2014), assumi uma postura, um método e uma práxis como uma unidade dialética.

Para esta tese, a pesquisa-formação é uma metodologia de pesquisa ativa, consequentemente, os sujeitos – pesquisadora e demais participantes – precisaram se engajar no processo, compondo juntos um grupo de investigação. Pode também ser definida como práxis reflexiva, crítica e transformadora dos sujeitos envolvidos. Desse modo, na área da educação, considero tratar-se de uma das abordagens metodológicas derivadas da pesquisa-ação e, como tal, é uma pesquisa de intervenção que se propõe a formar professores; possui uma maneira peculiar de agir sobre a realidade; bem como uma dimensão política.

Para melhor compreender os pressupostos epistemológicos da pesquisa-formação, conforme a concebo nesta pesquisa de tese, apresento uma contextualização histórica, em que foi possível constatar a existência de grande variação quanto ao processo, à forma e ao conteúdo das metodologias de pesquisa que considero ativas, conhecidas majoritariamente como pesquisa-ação e que são eminentemente formativas.

Essas modalidades de pesquisa têm se mostrado efetivas para a área de formação de professores. Permitem que o pesquisador interaja com os sujeitos participantes antes, durante e depois do processo de transformação pretendido. Abrem um leque de opções e combinações para a construção do *corpus* da investigação e para a produção de conhecimento, gerando processos de aprendizagem. Como consequência, possibilitam que a formação e a práxis pedagógica docentes sejam transformadas. Dificilmente essas características são encontradas em outras metodologias de pesquisa mais tradicionais.

Máximo-Esteves (2008) busca na literatura diversas definições da pesquisa-ação, citando autores como Elliott; Altrichter; Rapoport; Halsey; Bogdan e Biklen; Kemmis e



McTaggart; James McKernan; Grundy e Kemmis. A autora portuguesa referida afirma que é impossível definir a complexidade da pesquisa-ação por meio de um único autor, e que, em resposta às críticas da comunidade científica a essa modalidade investigativa, é preciso mantê-la em permanente debate. As múltiplas denominações e facetas da pesquisa-ação, seus significados epistemológicos e metodológicos estão em permanente transmutação, de acordo com a realidade histórica, geográfica, cultural, local.

Sobre as origens dessa metodologia que implica pesquisa, ação, participação, colaboração e formação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos, há muitas controvérsias. De acordo com Tripp (2005), Kurt Lewin foi o primeiro pesquisador a sistematizar a pesquisa-ação em trabalhos publicados, entretanto, desde os antigos empiristas gregos, sempre houve interesse das pessoas em investigar a própria prática para melhorá-la. A título de síntese de um panorama das fases marcantes para a evolução da pesquisa-ação, apresento o quadro abaixo, evidenciando autores e momentos históricos que representaram os primórdios e a popularização dessa modalidade multifacetada de pesquisa, em diferentes países e momentos históricos.

**Quadro 6:** Marcos referenciais das pesquisas ativas

	Local	Autores/ Período Áureo	Contribuições
<b>FASE PRIMORDIAL</b>	Estados Unidos	John Dewey (1920/1930)	Área: Educação. Enquanto representante do movimento progressista <i>Escola Nova</i> , defendeu a investigação científica na educação, ressaltando a importância de pesquisas sobre a prática escolar e a obtenção de melhores resultados, a partir do envolvimento dos professores nesse processo.
		John Collier (1933-1945)	Área: Administração pública. Utilizou a pesquisa-ação para melhorar as relações com os índios americanos, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indígenas, antes e durante a Segunda Guerra Mundial.
		Kurt Lewin (1940/1950)	Área: Psicologia Social. Considerado por muitos o “pai” da pesquisa-ação, em virtude do nível de sistematização que desenvolveu sobre essa metodologia, utilizou-a com organizações minoritárias de diferentes origens.

		Stephen Corey (1949/1953)	Área: Educação. Desenvolveu experimentação referente ao currículo, procurando, da mesma maneira, incorporar à prática educativa resultados identificados por meio de pesquisa, melhorando a prática escolar.
PROFESSOR-PESQUISADOR	<b>Local</b>	<b>Autores/ Período Áureo</b>	<b>Contribuições</b>
	Reino Unido	Lawrence Stenhouse (1960-1980)	Área: Educação Criador da teoria do professor-pesquisador. Trabalhou no Schools Council for Curriculum and Examinations (Conselho Escolar de Currículo e Avaliação), defendendo que professores e pesquisadores poderiam trabalhar juntos na elaboração do currículo.
		John Elliott (1960/Atual)	Área: Educação Aluno de Stenhouse, foi professor da Universidade de East Anglia/UK, ampliou as ideias desenvolvidas por seu mentor, propondo a pesquisa-ação como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor.
FASE CRÍTICA	Austrália	Stephen Kemmis; David Tripp; Robin McTaggart (1980/Atual)	Área: Educação. Professores da Universidade de Deakin que deram muita evidência à pesquisa-ação na formação de professores, em uma perspectiva crítico-emancipatória, inspirada na teoria do <i>agir comunicativo</i> de Jürgen Habermas.
FASE PARTICIPANTE	<b>Local</b>	<b>Autores/ Período Áureo</b>	<b>Contribuições</b>
	Brasil Chile África	Paulo Freire (1960/1980)	Área: Educação popular. Implementou a <i>Pedagogia do Oprimido</i> , em que jovens e adultos se alfabetizavam, a partir da leitura crítica de seu contexto sociocultural. Fundou uma nova perspectiva crítico-emancipatória de pesquisa-ação: <i>a pesquisa do universo temático</i> .
		Colômbia	Orlando Falls-Borda (1960/1990)

<b>FASE ATUAL</b>	<p><i>Tendências que influenciam a pesquisa-ação educacional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O movimento do professor-reflexivo iniciado nos Estados Unidos, por Donald Schön (1980/1990).</li> <li>• A tradição da investigação por autoestudo: dimensão pessoal; dimensão profissional; dimensão política; estudos centrados na sala de aula ou na escola.</li> </ul> <p><i>Modalidades e variantes da pesquisa-ação:</i></p> <p>Pesquisa-ação-social (THIOLLENT, 2009)</p> <p>Pesquisa-ação-existencial (BARBIER, 2004)</p> <p>Pesquisa-colaborativa (IBIAPINA, 2008)</p> <p>Pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 1999, 2001, 2006, 2007; GARRIDO; MOURA; PIMENTA, 2000)</p> <p>Pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2005, 2008, 2011, 2015)</p> <p>Pesquisa-formação (JOSSO, 1998, 2002; GOMES, 2003; LISITA, 2006)</p> <p>Pesquisa-coletiva (ALVARADO PRADA, 2005, 2006, <i>apud</i> LONGAREZI E SILVA, 2013)</p> <p>Pesquisa-criação (COGUEC, 2016; MARTINS, 2012)</p>
-------------------	---

Fonte: elaboração própria com base nos autores referidos nesta seção da tese.

O quadro acima mapeia alguns marcos referenciais na história das diversas modalidades da pesquisa-ação, dentre as quais está a pesquisa-formação; e representa uma divisão de fases adotada por grande parte dos pesquisadores dessa temática. Todavia, apesar dos esforços dos pesquisadores em organizar os fatos históricos e compor uma linha do tempo lógica e linear, há muitas “avenidas que ainda não foram exploradas” (NOFFKE, 2002, p. 16, tradução livre).

Acompanhando a sequência no quadro, evidencio Dewey como defensor da investigação científica na educação, com o envolvimento dos professores, de acordo com o movimento progressista da Escola Nova, e a teoria do pragmatismo. A teoria de Dewey (*apud* MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008) considera que a aprendizagem acontece pela *experiência*, daí a valorização da *interação* e do *pensamento reflexivo* que foi retomado por Donald Schön, nos anos 1980/1990).

Dewey (*apud* CUNHA, 2015) acreditava que a experiência educativa deveria ser impregnada de significado e sentido; interligando passado e futuro, bem como a experiência só se concretizaria pela *reflexão*, isto é, a ação pela ação era esvaída de sentido. *Reflexão* para Dewey (1971, *apud* CUNHA, 2015) significava olhar para trás, a fim de compreender os aspectos positivos e negativos de uma experiência, e, assim, poder projetar novas experiências no futuro. A *interação* com o outro também era fundamental, sendo assim, cabia ao educador criar condições para entrar em *interação* com os estudantes e com os objetos de conhecimento, de modo a tornar a experiência educativa significativa. *Interação* e *continuidade* são dois aspectos indissociáveis para Dewey (1971, p. 37, *apud* CUNHA, 2015).

Outro aspecto importante da teoria de Dewey (1971, *apud* CUNHA, 2015) é que uma experiência antes de ser cognitiva, é afetiva. Em suma, os conceitos de *experiência, interação, reflexão, continuidade e afeto* são deveras centrais na teoria educacional deweyana. Nesse sentido, a proposta educativa de Dewey coaduna com a pesquisa-ação, uma vez que os conceitos sublinhados podem se articular organicamente com um trabalho de pesquisa em grupo e com o grupo. Ao mesmo tempo, os conceitos de Dewey não estão distantes de Paulo Freire – marco teórico desta pesquisa –, pois Freire foi admirador de Anísio Teixeira e, por conseguinte, retomou Dewey, aproximando-se desses conceitos, aos quais pretendo retornar no capítulo de análise do *corpus* da pesquisa-formação.

O trabalho de John Collier, sociólogo americano, *Comissário dos Interesses Indígenas* durante o governo de Franklin Roosevelt (1933-1945), deve ser visto como o ponto inicial da pesquisa-ação (McNIFF, 2004). Na função de Comissário, foi incumbido de desenvolver a comunidade, com relação à educação e aos contextos sociais para americanos nativos, e isso foi realizado através da *experiência de democracia responsável*. Ele foi o autor do Ato de Reorganização Indígena de 1934. Collier preocupava-se com os efeitos adversos da industrialização sobre a humanidade. Acreditava que a sociedade estava se tornando individualista e defendia que a cultura americana precisava resgatar o sentimento de comunidade e responsabilidade. Desenvolveu programas para comunidades minoritárias, a partir do resgate do orgulho de suas tradições. (McNIFF, 2004)

Kurt Lewin, psicólogo alemão, naturalizado americano, é o pesquisador mais citado como o criador da pesquisa-ação. Máximo-Esteves (2008, p. 29) afirma que Lewin lançou as bases para a conceptualização da pesquisa-ação como “atividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se diretamente na melhoria das condições em que vivem”. Na teoria psicológica de campo de Lewin (1946), o contexto, em que os seres humanos se desenvolvem, é composto de teias de relacionamentos que podem ser estudadas nas dinâmicas de grupo. Destarte, a pesquisa-ação constitui-se em uma dinâmica de grupo poderosa que se organiza por meio das espirais cíclicas.

O autor (1946) define a *espiral cíclica*: cada fase da pesquisa-ação é composta de um ciclo de planejamento, execução e levantamento de dados, com o propósito de avaliar os resultados alcançados. A partir dessa avaliação, inicia-se a sequência de planejamento-execução-avaliação da segunda fase e assim por diante, seguindo sempre o mesmo movimento cíclico. Portanto, foi Lewin (1946) quem definiu as propriedades principais dessa modalidade

de pesquisa e a estruturou, por meio das *espirais cíclicas* e da concepção de coletivo pesquisador.

Com tal configuração epistemológica, a pesquisa-ação, segundo Lewin (1946), pode aproximar os conhecimentos dos práticos dos conhecimentos dos cientistas, com técnicas de levantamento de dados cada vez mais científicas e servir a grandes propósitos sociais.

Máximo-Esteves (2008) observa que, na perspectiva lewiniana, a pesquisa-ação não se configura apenas como um método de investigação, mas de intervenção, assim sendo, possui uma perspectiva crítica. Foi esta última característica que afastou o interesse dos investigadores americanos de pensamento positivista, na época, e a pesquisa-ação entrou em declínio nos Estados Unidos. Embora tenha trabalhado na área da Psicologia Social, as ideias de Lewin foram logo acolhidas por pesquisadores da área da Educação.

Stephen Corey, professor do *Teacher's College of Columbia University*, iniciou, juntamente com outros colegas, o movimento dos professores pesquisadores, no final da década de 1940, nos Estados Unidos (McNIFF, 2004). Tratava-se de um trabalho investigativo realizado por professores, em suas escolas. Os professores observavam suas atividades cotidianas, como um processo de pesquisa – planejamento de intervenção, coleta de dados, análise fundamentada na literatura educacional e relato dos resultados. Assim, poderiam corrigir e melhorar suas práticas. De acordo com Tripp (2005, p. 445), Corey defendia uma forma “vigorosamente técnica” de pesquisa-ação, seguindo as espirais cíclicas de Lewin, por quem foi influenciado. Corey e seus colegas publicaram uma obra, em 1953, sobre pesquisa-ação como método para melhorar as práticas escolares. Essa foi a primeira aplicação da pesquisa-ação na educação, seguida de uma pesquisa sobre currículo. Contudo, devido ao caráter estritamente técnico da proposta, ainda não podia ser considerada uma forma de desenvolver e transformar a prática pedagógica dos professores. (McNIFF, 2004)

Noffke (2002) afirma que, na história da pesquisa-ação, há “muitos ancestrais e muitos descendentes” (p. 14) que se multiplicam até os dias atuais em uma corrente em pleno desenvolvimento. Seguindo essa linha história, após a fase primordial e indelével nos Estados Unidos, a pesquisa-ação firmou-se na área da Educação e ganhou notoriedade no Reino Unido.

Na Inglaterra, o trabalho com a pesquisa-ação se desenvolveu em uma época em que a inovação na teorização sobre currículo ganhou evidência, em resposta a uma mudança na configuração geral da política educacional para as escolas de nível secundário (ELLIOTT, 1990, *apud* NOFFKE, 2002). Os trabalhos de Lawrence Stenhouse (1975, *apud* NOFFKE, 2002), além de refletirem essa época, converteram-se em um modelo para a pesquisa-ação se

manifestar em uma luta por mudanças nas concepções de currículo e pedagogia, no sentido de que os conteúdos não fossem mais predeterminados, mas que os estudantes buscassem sentido para o que fossem aprender. Ao mesmo tempo, a equipe de pesquisadores liderada por Stenhouse – que em 1967 tornou-se diretor do *Humanities Curriculum Project (HCP)* do *Schools Council for Curriculum and Examinations*, na Universidade de *East Anglia* – envidou esforços para que os professores deixassem de ser considerados apenas como implementadores da teoria educacional, tornando-se profissionais que teorizam na/sobre a prática.

Desse modo, os professores constituíram-se em pesquisadores, em processos de pesquisa-ação colaborativa com os pesquisadores da universidade. Foram desenvolvidos projetos entre escolas e o *Humanities Project*, denominados experimentos educacionais inovadores, em que os professores inovadores (ELLIOTT, 1998) coletavam dados, a partir de suas aulas, em classes concebidas como laboratórios, comprovando, de modo experimental, as hipóteses das pesquisas dos pesquisadores universitários. Dentre as hipóteses que Stenhouse (1993) conseguiu comprovar, com a colaboração dos professores, destacam-se: alunos pobres foram capazes de alcançar o mesmo êxito nos estudos que os alunos das escolas de elite; professores, democraticamente, conseguiram discutir questões éticas e de valores, em sala de aula; os professores foram capazes de manter a autoridade, durante as aulas, sem autoritarismo.

Por esta breve retrospectiva histórica, é possível compreender que, na proposta de Lawrence Stenhouse, o professor pesquisador possui ainda um papel restrito, pois é um colaborador dos pesquisadores universitários, atuando na coleta de dados e comprovando hipóteses. Contudo, considerando a época e a forte concepção positivista presente na área das pesquisas educacionais, foi um grande avanço valorizar o professor como investigador de sua própria prática, bem como conceber um currículo flexível, em que docência e investigação pudessem caminhar juntas.

John Elliott trabalhou com Stenhouse nesse projeto e, mais adiante, ampliou as concepções sobre pesquisa-ação. Desenvolveu o conceito de pesquisa-ação colaborativa, diferenciando-a do conceito de professor-pesquisador associado a Stenhouse. Essa mudança de foco não se refere à relação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, tampouco significa uma contraposição teórica ou metodológica ao trabalho de Stenhouse. Elliott (1998) discute a relação entre pesquisadores universitários e professores das escolas, no sentido de que o professores práticos não se limitem a coletar dados e comprovar hipóteses dos professores universitários, mas que trabalhem em parceria. O autor pretende “habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir

convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas” (p. 142). Assim, para Elliott (1998), os pesquisadores devem atuar como facilitadores, a fim de ajudar os professores a desenvolverem uma prática autorreflexiva e um envolvimento ativo, com vistas à mudança da prática curricular.

Elliott (2000) passou a atribuir duas dimensões importantes à reflexão na pesquisa-ação, a ética e a filosófica, o que a difere muito da reflexão na perspectiva da racionalidade técnica que visa aos fins e não valoriza o processo. À medida que a pesquisa-ação prevê a elaboração de um planejamento da ação para colocar em prática os valores dos participantes, essa ação assume um caráter ético. Entretanto, como a ação ética embasa-se na interpretação dos valores implicados com a prática, os meios não se separam dos fins, conseqüentemente, a reflexão ética possui uma dimensão filosófica. Elliott (2000) denomina essa reflexão *filosofia da prática*. Essa filosofia prepara as pessoas para reconsiderarem, continuamente, seus conceitos de valor e para compreenderem a configuração das práticas, encontrando soluções para seus problemas.

Na fase australiana da pesquisa-ação, o grupo de pesquisadores da Universidade de Deakin – dentre os quais Stephen Kemmis; David Tripp; Robin McTaggart – liderou um movimento na área de formação de professores, elevando a pesquisa-ação a um patamar crítico-emancipatório, com fundamentação na teoria crítica do *agir comunicativo*, de Jürgen Habermas. Seguiram caminhos semelhantes aos de Stenhouse e Elliott com projetos envolvendo professores da educação básica. (McNIFF, 2004)

Stephen Kemmis e Wilfred Carr, conforme essa vertente australiana, em 1986, produziram um livro que se tornou uma referência obrigatória para pesquisadores que utilizam a pesquisa-ação: *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Com base na teoria crítica de Habermas, desenvolveram a concepção de pesquisa-ação lewiniana na direção de um enfoque crítico-emancipatório e próximo da pedagogia dialógica freiriana. A pesquisa-ação passou a ser compreendida como responsabilidade do coletivo da escola e não apenas do professor sozinho analisando sua prática. Os autores são também influenciados pelo trabalho de Paulo Freire, como é possível reconhecer nesta citação: “A relação essencialmente dialética entre explicação retrospectiva ou compreensão e ação prospectiva pode ser entendida nos termos da prática revolucionária de Marx, na conduta da luta política de Habermas, ou na fórmula de problematização-conscientização-práxis de Freire”. (CARR; KEMMIS, 2004, p. 186, tradução livre)

Os autores se referem, conforme a citação acima, a uma característica importante que atribuem à pesquisa-ação: a pesquisa-ação envolve tanto a intervenção controlada quanto o

juízo prático. Assim, diferenciam-na epistemologicamente das abordagens positivistas e interpretativas. Explicam que pesquisas positivistas se sustentam na noção de previsão de uma ação futura baseada nas leis científicas. Já as pesquisas interpretativas se sustentam na noção de juízo prático baseado na compreensão do sujeito derivada da observação de situações prévias. Contrapondo-se a essas concepções, os autores citados consideram mais importante o conceito de espiral autorreflexiva, organizada como um programa de intervenção controlada e juízo prático conduzido pelos indivíduos e grupos comprometidos não apenas com a compreensão do mundo, mas com a sua transformação.

Sob a concepção emancipatória, de base marxiana, surgiu nos anos 1960, no Brasil e no mundo, o trabalho de Paulo Freire com a alfabetização de adultos que, mais adiante, seria denominado pelos estudiosos de sua obra como pesquisa participante. Essa modalidade se expandiu e ganhou força na América Latina com os trabalhos de Orlando Falls Borda (1925-2008). A pesquisa-participante e a pesquisa-ação são duas abordagens metodológicas que se assemelham. Ambas ativas, coletivas, utilizadas em prol do desenvolvimento de grupos minoritários, com propósitos humanitários, como foi possível identificar nos trabalhos da maioria dos autores que compõem o quadro-síntese que apresentei acima. Metodologicamente, a pesquisa-ação se funda nas *espirais cíclicas* lewinianas. A pesquisa participante, por sua vez, está bem representada na metodologia da *pesquisa do universo temático* de Freire, conforme já apresentei no capítulo anterior.

Evidentemente que a pesquisa participante, dos anos 1960 até hoje, já foi reconfigurada e ampliada em inúmeros aspectos, mas a essência continua a mesma. No Brasil, por exemplo, temos dois pesquisadores importantes dessa abordagem, Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Romeu Streck. As pesquisas participantes, de um modo geral: “alinham-se em projetos de envolvimento com ações sociais de vocação popular. Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56). Os autores assim definem a pesquisa participante:

A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha. Todo o conhecimento competente não vocacionado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos



saberes autoproclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57)

No que tange às tendências atuais da pesquisa-ação, Máximo-Esteves (2008) aponta a influência da teoria do professor-reflexivo, difundida pelo americano Donald Schön, nas décadas de 1980/1990. Em reação à concepção puramente tecnicista de educação, Schön (2000) retomou as ideias de Dewey, desenvolvendo seus estudos na direção de uma nova epistemologia da prática: uma forma de valorizar a competência e o talento para a resolução de problemas, conflitos e incertezas que surgem durante o exercício da prática profissional e para os quais os procedimentos técnicos, ministrados pelos cursos de formação profissional, não são capazes de oferecer solução. Existe, dessa forma, uma lacuna entre teoria e prática a ser preenchida pela educação reflexiva.

Schön (2000) considera a reflexão como um modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos da prática. Para o autor americano, a prática reflexiva acontece por meio de dois eixos: *reflexão na ação* – o processo de reflexão crítica e verbal desenvolvido durante o desempenho de uma prática profissional, mediada pelo diálogo entre o instrutor e o estudante, que, ao imitar o instrutor, aprenderá fazendo; *reflexão sobre a ação* – acontece quando, no decurso da ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, reformulamos o que estamos fazendo, entabulando uma conversa com a situação. Existe ainda a *reflexão sobre a reflexão na ação*, fase posterior, quando há distanciamento da ação e reavaliação dos procedimentos adotados. Essa forma de reflexão resulta no aprimoramento das atuações futuras, através das experiências vivenciadas e constantemente reformuladas.

De fato, o *design* dessa teoria possui muita afinidade com a pesquisa-ação, especialmente com a abordagem denominada autoestudo (McNIFF, 2004). Por outro lado, Pimenta (2002), apoiada em autores como Liston, Zeichner, Kemmis e Giroux, advoga que o ensino como prática reflexiva tem que ser profundamente analisado, de modo que não favoreça a supervalorização do praticismo e do individualismo, provenientes da reflexão em torno de si própria. A autora adverte que refletir individualmente não é suficiente, pois o professor precisa agir coletivamente para promover mudanças. Pimenta (2002) afirma que Schön não se posiciona claramente sobre a reflexão coletiva, propondo, contraditoriamente, um treinamento para o professor tornar-se reflexivo, o que evidencia a não superação do tecnicismo positivista.

Levando em conta a advertência de Pimenta (2002), a contribuição de Schön (2000) é no sentido da valorização da reflexão. No entanto, na pesquisa-ação, a reflexão adquire um caráter epistêmico, quando é realizada pelo coletivo pesquisador. Por essa razão, a

epistemologia da prática, defendida pela autora, vai na direção da valorização dos saberes pedagógicos e da reflexão coletiva entre professores.

Compilando as tendências que marcam a pesquisa-ação, na atualidade, Máximo-Esteves (2008) considera que, nos Estados Unidos, a abordagem positivista ainda persiste, mas a tendência qualitativa tem crescido, cita Zeichner, Noffke, Hubbard, Power. Na Grã-Bretanha, a tendência qualitativa se sobrepõe, destaca Carr, Cochran-Smith, Lytle, McNiff, Whitehead. Na Austrália, perdura a tendência qualitativa, com o Grupo de Deakin na liderança das pesquisas. Os propósitos giram em torno do que o professor valoriza enquanto pessoa e profissional – nível pessoal, profissional e político. Os tópicos abordados são variados e provêm das observações que o professor efetua – compreender como os alunos aprendem; inovar na área curricular; mudar seu modo de ensinar, estudando e experimentando estratégias e métodos; pesquisar a orientação da maneira como ensina. Para se iniciar a pesquisa-ação, há necessidade de haver um esclarecimento prévio aos participantes; estabelecendo-se um contrato de confiança, que demanda reciprocidade (BOURDIEU, 1993, *apud* MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008).

A autora portuguesa, Máximo-Esteves (2008), constata que os roteiros de investigação, de modo geral, seguem as espirais cíclicas: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar, dialogar, iterativamente. As atitudes recomendadas para o professor-investigador são: focar no seu objeto de estudo; tornar o familiar estranho; estudar a realidade; coligir observações, notas de campo, diários, fotografias e vídeos, entrevistas, transcrição. As estratégias mais utilizadas para construção do *corpus* de análise são: histórias de vida; grupos focais; relatórios de reuniões; relatos de experiência; depoimentos; entrevistas e outros. Os métodos de análise mais utilizados são: triangulação de dados; dispositivos analíticos (KVALE, 1996, *apud* MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008), quais sejam condensação, categorização, estruturação narrativa, a construção de significados *ad hoc*. São ainda utilizados processos ecléticos que integram alguns ou vários dispositivos. É sempre importante pensar em algum critério para dar legitimidade (validação científica) à pesquisa. No geral, os processos de pesquisa-ação são artesanais, em que o questionamento ou a reflexão é a estratégia fundamental.

Máximo-Esteves (2008) aponta que, dentre as polêmicas que a pesquisa-ação suscita, muitos estudiosos contestam a falta de cientificidade do processo. Logo, o pesquisador precisa ser bastante rigoroso e estar bem fundamentado em cada passo que der. Outra controvérsia é com relação ao professor ser o pesquisador de sua própria prática e do seu próprio contexto, nesse caso, o critério de validação será fundamental. Por essa razão, idealizei um critério de

validação da pesquisa-formação, no percurso desta tese, que se mostrou cientificamente adequado, conforme explicito na próxima seção.

De acordo com McNiff e Whitehead (2004), a pesquisa-ação é uma prática viva, significa colocar “o Eu vivo” no centro de nossos questionamentos e reconhecer-nos potencialmente como contradições vivas. Nessa perspectiva, o autoestudo na pesquisa-ação é agora largamente reconhecido como uma forte influência para a renovação pessoal e social. As teorias vivas podem explicar as práticas e aprendizagem dos indivíduos. McNiff (2004) afirma que, juntamente com Jack Whitehead, Pam Lomax e outros, tem dado suporte para redes de trabalho de práticos para o desenvolvimento educacional. No Reino Unido, a pesquisa-ação tem sido legitimada pela academia como uma poderosa e válida metodologia de formação docente.

Quando os pesquisadores fazem a pesquisa-ação como uma prática viva, defendem McNiff e Whitehead (2004), não categorizam diferentes tipos de conhecimentos como separados, mas integrados em suas próprias vidas. O conhecimento se torna uma prática holística e as barreiras entre teoria e prática se dissolvem, porque a teoria é vivida na prática e a prática se torna uma forma de teoria viva. O processo de pesquisa se transforma na prática, e porque estamos envolvidos em um processo de pesquisa sobre o pensar, avaliando e agindo, a prática é uma forma de pesquisa. Conhecimento, interesses e prática são integrados com a vida. A teoria não é externa às pessoas; está dentro das pessoas e como elas vivem suas vidas. Vidas pessoais são sempre vividas com outras vidas e essas são teorias vivas.

Acentuo, a seguir, trabalhos e autores em vários países, e especialmente no Brasil, que considero de relevância para este inventário crítico sobre as pesquisas ativas e participativas, denominadas majoritariamente pesquisa-ação, com características metodológicas diferenciadas, mas sempre com caráter eminentemente formativo.

El Andaloussi (2004), professor universitário marroquino, teoriza a pesquisa-ação, a partir de experiências na Educação Infantil e na alfabetização. Considera a pesquisa-ação como um novo paradigma científico que aproxima a teoria e a prática, o conhecimento e a ação, o pesquisador e o prático. Façanhas que as metodologias de pesquisa tradicionais não conseguem realizar. Conseqüentemente, caracteriza-a como uma metodologia apropriada para ser utilizada na área pedagógica. O autor define os objetivos da pesquisa-ação: “trazer soluções científicas e práticas para que os indivíduos deixem de ser expectadores e se tornem cidadãos na vida da cidade. Trata-se, assim, de elaborar estratégias de desenvolvimento que favoreçam relações mais igualitárias entre os diferentes parceiros” (p. 17). O autor refere-se à pesquisa-ação no

plural – pesquisas-ações –, enfatizando suas características multifacetadas e suas diferentes possibilidades metodológicas.

Meerkotter e Robinson (2008) analisam o programa de pesquisa-ação do Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Cabo, África do Sul. O programa situa-se dentro de uma abordagem emancipatória de educação e foi instituído após o governo do *apartheide*<sup>62</sup>. Os pesquisadores concluíram que, mesmo em um período *pós-apartheide*, em que a ênfase na mudança educacional era em nível sistêmico, a pesquisa-ação mostrou ser uma relevante base para o desenvolvimento dos professores. Na perspectiva emancipatória, incentivou uma revisão crítica das mudanças educacionais ligada a uma visão de justiça social. Por isso, os pesquisadores mantêm o compromisso com os princípios da pesquisa-ação emancipatória em seu país.

Nyambe (2008) é formador de professores na Faculdade de Educação de Caprivi, Namíbia. Relata a experiência com a pesquisa-ação crítico-emancipatória na formação inicial e continuada de professores, após longo período de dominação colonial, primeiro pela Alemanha (1884-1915) e depois pela África do Sul do regime *apartheide* (1915-1990). Trata-se da Certificação para Professores de Ensino Fundamental (BETD), em substituição aos velhos programas coloniais. O paradigma progressista, que subsidia esse novo programa, pôde incentivar os professores, antes passivos e subjugados, a tornarem-se reflexivos e questionadores da própria prática, para melhor compreendê-la e aprenderem a lidar com problemas de seu cotidiano profissional.

Nessa direção, a Namíbia tem evoluído a passos largos na formação de professores para o ensino fundamental, por meio da pesquisa-ação crítico-emancipatória, que tem sido utilizada pelos professores, tanto para que estudem suas práticas quanto para que se tornem autores, publicando textos sobre suas experiências. A criação de uma base escrita de conhecimentos educacional, na Namíbia, foi possível graças a verbas recebidas do Projeto de Reforma da Formação de Professores (TERP) da Universidade UMEA, da Suécia, em colaboração com o Instituto de Desenvolvimento Educacional (NIED), na Namíbia. No entanto, a Suécia fechou seu escritório na Namíbia e, no momento, o desafio era manter o projeto na ausência de fomento externo.

Barbier (2004), pesquisador francês da área da sociologia da educação, defende a pesquisa-ação existencial. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação “passa a perguntar sobre o lugar

---

<sup>62</sup> *Apartheide* (separação) foi um regime de segregação racial adotado de 1948 a 1994 pelos sucessivos governos do Partido Nacional na África do Sul, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pelo governo formado pela minoria branca. (MEERKOTTER; ROBINSON, 2008)

do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido” (p. 18). A abordagem existencial envolve a criação de formas simbólicas interiorizadas, e significa a revitalização do papel da sensibilidade na construção do conhecimento, utiliza categorias sensíveis como a imaginação, as experiências corporais, a criação, o mito e o poético. Não existe a imparcialidade do pesquisador, pois já no ato de observar está intervindo. Assim, pode aprender e conhecer enquanto transforma e transformar enquanto aprende.

A pesquisa-ação existencial é um movimento dialógico que reúne forma e conteúdo, tendo como foco o processo: “O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (p. 18). O autor francês utiliza como principal estratégia a escuta sensível e multirreferencial, a fim de aceitar incondicionalmente o outro, sem julgá-lo; compreendê-lo, colocando-se em seu lugar; reconhecê-lo pelos aspectos multirreferenciais que constituem sua forma de ser e estar no mundo.

A pesquisadora suíça Marie-Christine Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, é uma das principais especialistas internacionais no campo das *Histórias de Vida e Formação* e utiliza a pesquisa-formação. Seu trabalho repercutiu positivamente no Brasil, apresentado pelo autor português Antonio Nóvoa (NÓVOA; FINGER, 1998) e pela pesquisadora brasileira Cecília Warschauer (1993, 2001) que faz parte da Rede Internacional de Histórias de Vida. A autora suíça (2002) explica como se caracterizam os Seminários que coordena, como processos de investigação-ação: os participantes experienciam várias etapas em que desenvolvem seus relatos biográficos e socializam-nos para discussão do grupo, coordenado por uma formadora experiente. Josso (2002, p. 163) ressalta: “A formação tem lugar quando a investigação enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, e mesmo de tomadas de consciência, de temáticas criadoras ou de dialéticas ativas [...]”.

A abordagem biográfica dos processos de formação e aprendizagem, conforme Josso (2002), é um dispositivo de autoformação importante que valoriza as qualidades pessoais do investigador. É um novo paradigma que busca descobrir no âmago das experiências do sujeito suas ideias de formação, de conhecimento, de aprendizagem, de processo, de consciência e de subjetividade. Por conseguinte, oferece-lhe uma oportunidade de autoconhecimento e de transformação, pois transformando-se, o sujeito poderá transformar a sociedade. Essa

abordagem metodológica aproxima-se da categoria de pesquisa-ação-autoestudo e requer uma análise fenomenológica-hermenêutica dos textos autobiográficos.

Destaco duas pesquisadoras brasileiras que utilizaram a pesquisa-formação em suas teses de doutorado em Educação, bem como em outras publicações relevantes. Gomes (2003) estudou sobre a identidade de educadoras de crianças pequenas, com base em Josso (2002), utilizando as narrativas biográficas para estimular a reflexão das professoras. Lisita (2006), citando Gomes (2003), realizou uma pesquisa-formação, com estudantes do curso de Pedagogia que já trabalhavam em escolas. O objetivo foi estudar a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional das participantes. Também considerou as narrativas escritas pelas professoras sobre suas vivências formativas, como *corpus* de análise.

Dentre os inúmeros pesquisadores que estudam a pesquisa-ação, no Brasil, a partir de experiências empíricas, distingo os trabalhos de Pimenta (1999, 2001, 2006, 2007). A autora coordenou uma pesquisa intitulada *Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores*, por um período de quatro anos. O objetivo foi analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores), a partir de um projeto de pesquisa-ação que enfatizou a construção coletiva de saberes no local de trabalho.

O estudo compreendeu a reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação na direção da perspectiva crítico-colaborativa, considerando duas experiências com escolas públicas no Estado de São Paulo, envolvendo professores/pesquisadores da USP e professores/práticos das escolas. Pimenta (1999, 2001, 2006, 2007) discute o potencial de impacto da pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação e na atuação docente, bem como seus desdobramentos para as políticas públicas de educação.

Também realço os estudos de Franco (2005, 2008, 2011, 2015) sobre a pesquisa-ação pedagógica (PAPE), na formação de professores. A autora reitera a importância das espirais cíclicas lewinianas e defende uma abordagem crítica, com base em Habermas, Carr e Kemmis, Freire. Quanto à utilização da pesquisa-ação como instrumento didático na docência do Ensino Superior, Franco (2011) parte do pressuposto de que a pesquisa é inerente à prática docente universitária. Esta é historicamente situada, condicionada por inúmeras determinações, e “realiza-se como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere” (p. 167). Destarte, a pesquisadora defende que utilizar a pesquisa-ação em sala de aula, formando um coletivo investigador que envolva professor universitário e estudantes, possibilita a construção coletiva de conhecimento e a transformação do processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas de Franco têm sido o principal marco

teórico para os trabalhos com a pesquisa-ação que desenvolvi, nos últimos dez anos, conforme relatei no primeiro capítulo desta tese.

Michel Thiollent, pesquisador francês, radicado no Brasil, é um dos expoentes sobre a pesquisa-ação. Thiollent (2009) estuda a pesquisa-ação em organizações, definindo-as como “qualquer entidade que agregue grupos sociais cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos” (p. 1). Para o autor, a pesquisa-ação só é possível quando: há iniciativa de pesquisa por parte do grupo; há autonomia dos atores na definição dos objetivos; todos são chamados a participar; há liberdade de expressão; os grupos são informados dos resultados; as ações são negociadas. O autor afirma que toda pesquisa-ação tem um caráter participante, portanto, toda pesquisa-ação acaba sendo uma pesquisa-participante. Embaso-me nessa assertiva do referido autor para também afirmar que, em um sentido lato, toda pesquisa-ação/participante é uma pesquisa-formação.

Vale mencionar, como parte dessa linhagem epistemológica de pesquisas ativas, a pesquisa-criação. Trata-se de um tipo de pesquisa realizada por práticos sobre suas próprias experiências criativas. O pesquisador deverá tomar como ponto de partida as experiências de campo, com vistas a desenvolver uma trajetória reflexiva “na ação” e interpretativa “fora da ação”. Buscará analisar o sentido que emerge, a partir de suas observações, depois verificar a adequação de suas análises em confronto com a teoria. O instrumento de coleta de dados mais utilizado é o diário de bordo (COGUIEC, 2016). A pesquisa-criação é bastante utilizada na área das artes e defendida, especialmente, por pesquisadores canadenses. Conforme explica Coguiiec (2016), essa perspectiva metodológica está em sintonia com a *Grounded Theory*<sup>63</sup>.

No Brasil, ressalto o trabalho de Martins (2012), professor da Universidade do Estado da Bahia, que desenvolveu uma variante da pesquisa-criação com professores(as) de escolas do campo da Bahia, cujo *corpus* de análise e o produto criativo foi a escrita autobiográfica autoral dos sujeitos, em estilo literário, tanto em prosa quanto em verso.

Neste inventário crítico, foi possível identificar que, desde suas origens até a atualidade, a pesquisa-ação na educação tem recebido inúmeras configurações e influências de tendências progressistas, críticas, reflexivas, existenciais; ganhou notoriedade em diferentes países, todavia mantém a essência epistemológica desenhada por Lewin caracterizada pelas espirais cíclicas – planejar, executar e avaliar a ação –; assim como tem seguido sua verdadeira vocação

---

<sup>63</sup> A *Grounded Theory*, em português “Teoria Fundamentada em Dados”, é uma abordagem metodológica que visa compreender ou descrever fenômenos, de acordo com o ponto de vista do sujeito. Foi conceitualizada por Glaser e Strauss (1967, *apud* COGUIEC, 2016), no campo das Ciências Sociais.

na educação, qual seja contribuir para o desenvolvimento da prática, da formação e da profissionalidade docente.

Ao desenvolver uma pesquisa-formação, a partir de Paulo Freire, foi possível promover a capacidade do grupo de participantes de aprender a refletir coletivamente, no âmbito do curso de Pedagogia, sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, ponderando os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais com os quais as práticas docentes estão implicadas.

Sendo assim, a pesquisa-formação, nesta tese, caracteriza-se como uma metodologia ativa que valoriza o espaço/tempo de formação inicial como lócus de produção de conhecimento pelo grupo de participantes, de forma reflexiva e emancipatória, coadunando-se com a dialética materialista histórica e os princípios da pedagogia crítica e participante de Paulo Freire. Conserva em suas bases epistemológicas a história e historicidade construídas pelos inúmeros autores citados. Entretanto, possui características próprias e procedimentos metodológicos ressignificados pelos sujeitos em formação, no contexto institucional em que a pesquisa foi desenvolvida.

Considero, ainda, que a pesquisa-ação, ao passar a ser empreendida na educação, sob um prisma crítico-emancipatório, assumiu como principal função a formação dos sujeitos. Portanto, ao ser cunhada como pesquisa-formação, significa ter sido reconhecida como uma abordagem que incorpora pesquisa e formação, ensino e pesquisa, teoria e prática, oportunizando experiências significativas, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O individual torna-se coletivo, o coletivo se fortalece e se transforma, para aprender a transformar a educação. Assim, depreendo que toda pesquisa-ação ou pesquisa-participante crítico-emancipatória, realizada na área da formação de professores, é eminentemente uma pesquisa-formação.

Ao encontro de minha convicção, encontrei em Tripp (2005, p. 445) a definição de que a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de educadores e pesquisadores, com o propósito de que utilizem suas pesquisas para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Carr e Kemmis (2004) consideram que a pesquisa-ação é uma forma de questionamento autorreflexivo realizado por participantes em situações sociais educativas, com a finalidade de melhorar a racionalidade, a justiça e a compreensão de suas próprias práticas.

Também na perspectiva emancipatória, Zeichner (1993) aprecia que o principal desafio dos formadores de professores é ajudá-los a desenvolver a disposição e as habilidades para



enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos social e político, por isso recomenda a pesquisa-ação. Barbier (2004, p. 14) afirma que, na pesquisa-ação, o pesquisador descobre que “não se trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros”. Franco (2005, 2011, 2015) realça princípios formativos, a partir da pesquisa-ação pedagógica.

Longarezi e Silva (2013) realizam um estudo sobre as pesquisas: ação, colaborativa, participativa e coletiva. Identificam que essas pesquisas possuem suas especificidades teóricas, formas de intervir na realidade e transformá-la. Contudo, a característica comum que as aproxima é a “natureza formativa dos processos desencadeados por meio de cada uma delas” (p. 214). Nesse sentido, podem ser consideradas pesquisas-formação. Em suma, as diversas pesquisas-formação são essencialmente pedagógicas e políticas, isto é, possuem um efeito co-formativo para os participantes e, ao mesmo tempo, de transformação da realidade.

Josso (1998, 2002), por sua vez, utiliza o termo investigação-formação<sup>64</sup>, sublinhando a propriedade dessa metodologia de proporcionar aos sujeitos oportunidades de reconhecerem, por meio de narrativas autobiográficas, suas experiências formativas, refletirem sobre elas e identificarem caminhos para a auto e heteroformação. A autora referida defende a “reabilitação progressiva do sujeito e do autor” (JOSSE, 2002, p. 20) na produção de conhecimento, apostando que não é mudando a sociedade que se fará emergir um novo ser humano, mas a mudança deverá vir das pessoas. Josso (1998, 2002) é uma referência importante para esta tese, porque valorizo, ao longo do trabalho, as narrativas que revelam aspectos autobiográficos dos sujeitos participantes do estudo.

A partir do inventário crítico que elaborei, compreendi que as metodologias de pesquisa que promovem a capacidade de pensar, a autorreflexão, colocam os sujeitos no centro das discussões modernidade/pós-modernidade. Pondero que tal pressuposto epistemológico é coerente com a perspectiva do inédito viável que adoto e reafirmo que a pesquisa-formação que realizei está embasada nos princípios didático-pedagógicos freirianos.

## 4.2 A pesquisa-formação desenvolvida

Nesta seção, apresento a pesquisa-formação, concebida e desenvolvida durante a elaboração desta tese, em contexto de formação inicial de pedagogos-professores.

---

<sup>64</sup> O termo em francês *recherche-formation* foi traduzido, em Josso (2002), como investigação-formação. Entretanto, em português, utilizamos mormente o termo pesquisa no lugar de investigação. Logo, investigação-formação e pesquisa-formação são denominações equivalentes para nós.

Reitero que os motivos que me levaram à escolha da pesquisa-formação para este estudo se devem, primeiramente, à minha experiência em trabalhos anteriores, desde minha dissertação de mestrado, defendida em 2007. Ademais, como professora do Ensino Superior, tenho trabalhado com pesquisas ativas que abarcam aspectos didático-pedagógicos, desde 2010, produzindo e publicando diversos trabalhos científicos, citados no primeiro capítulo desta tese. Enfatizo que meus conhecimentos sobre essas categorias de metodologia de pesquisa se aprofundaram, durante meu doutoramento, como pude sintetizar no inventário crítico apresentado na seção anterior.

Entretanto, minha maior motivação é o fato de a pesquisa-formação reunir características epistemológicas que coadunam com o paradigma científico crítico-dialético, em que esta pesquisa de tese está situada, bem como com os princípios pedagógicos freirianos.

Vale ressaltar o caráter qualitativo da pesquisa-formação, mediante o qual foi possível identificar a singularidade da experiência vivenciada coletivamente e, concomitantemente, a do objeto investigado – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* –, compreendendo-o como uma realidade complexa, multidimensional e historicamente situada.

A abordagem qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal a(u)tor. Sendo assim, a perspectiva qualitativa e dialética que adoto pressupõe uma relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento, e a imersão do pesquisador no campo de estudo. Nesta pesquisa-formação, especificamente, a pesquisadora também é sujeito da investigação. Como afirma Chizzotti (2000): “A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. (p. 80)

Outro aspecto relevante da abordagem qualitativa é possibilitar que o *corpus* da pesquisa seja analisado de forma descritiva, dando maior ênfase ao processo do que ao produto, bem como aos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes. Portanto, “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. (CHIZZOTTI, 2000, p. 83)

Por conseguinte, nesta tese, a pesquisa-formação, eminentemente qualitativa, aproxima-se da dialética materialista histórica, embasa-se nos princípios da pedagogia freiriana e apropria-se do princípio didático da *ensinagem* (VIGOTSKI, 1935/1994, 2008; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

### 4.3 A *ensinagem* como conceito-síntese

A fim de desenvolver a pesquisa-formação, foi necessário identificar um princípio didático articulador. Um princípio que fosse capaz de agregar ensino-aprendizagem como uma unidade dialética, na interação de ensinar a ensinar, já que o contexto da investigação foi a formação docente inicial em Pedagogia.

Na teoria de construção do conhecimento de Vigotski (1935/1994, 2008), identifiquei um conceito fundante denominado, em russo, *obutchénie*. Para melhor compreendê-lo, retomo brevemente a teoria Vigotskiana.

O psicólogo bielorrusso criou a Psicologia cultural-histórica, também conhecida na área da Pedagogia como sociointeracionismo, com o intuito de explicitar o desenvolvimento humano. Vigotski (2008) construiu sua teoria, com base no Materialismo Histórico Dialético. Analisou a importância do meio físico, social, cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que caracterizam o comportamento consciente do ser humano: atenção voluntária, percepção, memória e pensamento. Para o referido teórico, o estudo das funções psicológicas humanas só é possível se forem compreendidas individualmente, no entanto, o processo de desenvolvimento só pode ser entendido na totalidade.

Conforme Vigotski (2008), a interação humana, bem como o uso de instrumentos e signos auxiliares pelos indivíduos, inclusive em sua formação educacional, são de suma importância. O autor elucida, então, o conceito de mediação ou aprendizagem mediada.

Ao comparar os seres humanos aos animais, distingue dois tipos de elementos mediadores em relação ao desenvolvimento humano. Primeiramente, a função dos instrumentos no trabalho. Para o autor, os primatas em geral usam instrumentos, no entanto, o ser humano é capaz de utilizar instrumentos diversos de forma consciente, empregá-los para diferentes propósitos, fabricá-los e inventar novos instrumentos, conforme suas necessidades.

O segundo elemento mediador, exclusivamente humano, é o signo. A linguagem, a escrita e o sistema de números são compostos de signos. Logo, construir representações mentais que substituam os objetos concretos por palavras é uma característica evolutiva determinante para o ser humano. Trata-se da capacidade de abstração, a partir da linguagem. Em suma, tanto o sistema de signos quanto os instrumentos são criados pelas sociedades, ao longo da história, e, conforme evoluem, transformam a vida social e cultural humana.

Para Vigotski (2008), a interação entre pessoas tem uma função central no processo de internalização da aprendizagem, qual seja “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 56). O autor referido afirma que o aprendizado da criança passa necessariamente por outra pessoa. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor: responsável pelo trabalho didático e promotor de mediações. Isso não significa que o ato didático deva ser centralizado no professor, mas sim na interação entre os sujeitos, ou seja, os estudantes precisam construir suas próprias ideias baseadas no que foi estudado em aula com o docente e os colegas. A mediação é a base sólida para a formação dos processos psicológicos superiores. Por outro lado, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95), não acontecem apenas na escola, dependem sempre da interação social.

Partindo dessas constatações, Vigotski (2008) propõe uma nova abordagem que pode subsidiar o trabalho docente e beneficiar o estudante no complexo processo de aprendizagem escolar, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

O autor considera a ZDP como um método que ajuda a identificar com segurança o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou e o que ela está prestes a alcançar. Ressalta: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança é capaz de fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (p. 98)

Com essa teoria, Vigotski (2008) comprova que a aprendizagem é o elemento fundamental e antecessor ao desenvolvimento e realça a importância das relações sociais, valorizando sempre a realização de tarefas coletivamente. Por conseguinte, discorda de teóricos de seu tempo, também referências importantes sobre aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais Piaget, que defendem que o desenvolvimento precede à aprendizagem, isto é, que a criança só aprende determinado conteúdo quando já tem maturidade para isso. O teórico bielorrusso afirma: “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2008, p. 102, destaque do autor)

Na concepção de Vigotski (1935/1994), a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) está assentada no conceito representado pela expressão própria da língua russa

*obutchénie*, denotando que quem ensina e quem aprende precisam estar conectados, em interação plena, são partícipes do ato didático. As atividades de ensinar e de aprender são concebidas como ações indissociáveis e interdependentes, uma unidade dialética. Vale destacar que, para Vigotski (1935/1994, 2008), o ser humano se desenvolve na relação com o outro. Entretanto, a mediação não acontece unicamente por esse outro, mas pela interação com signos, símbolos culturais e objetos.

Vigotski (1935/1994) enfatiza que *obutchénie* é uma das principais fontes para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças e uma poderosa força que guiará esse processo. Realça ainda que *obutchénie* é um fator decisivo durante a fase escolar que determinará o desenvolvimento mental da criança por toda a vida, bem como é o único caminho pelo qual os conceitos acadêmicos podem ser apreendidos pela criança.

Refletindo sobre esse conceito de Vigotski (1935/1994, 2008), é possível inferir que o professor não pode ser visto apenas como um transmissor do conhecimento existente. Esse profissional precisa ser compreendido como o sujeito mais experiente na interação *obutchénie*, aquele que promove medições entre os aprendentes e o conhecimento existente, de modo que estes se tornem produtores de conhecimento novo, pois o conhecimento é construído historicamente e no contexto social e cultural, em que os sujeitos estão inseridos.

No âmbito do Ensino Superior, compreendo que o conceito de *ensinagem*, cunhado por Pimenta e Anastasiou (2010), é similar ao termo *obutchénie*<sup>65</sup>, utilizado por Vigotski (1935/1994). As autoras assumem as compreensões vigotskianas sobre a construção de conhecimento na relação mediada professor/conhecimento/pesquisa/estudantes, situada em contextos diversos. Para esta pesquisa, *obutchénie* e *ensinagem*<sup>66</sup> possuem o mesmo sentido, ao representarem ensino/aprendizagem como uma unidade dialética. Na área de formação de professores, conforme abordado nesta pesquisa, a *ensinagem* está ancorada na concepção de ensino como fenômeno situado de Pimenta (1996).

---

<sup>65</sup> Outros autores se referem a *obutchénie* como *ensinagem*, citando Pimenta e Anastasiou (2010). Ver: SALES, A. T. B. Algumas implicações pedagógicas do pensamento de Vigotski no processo de ensinagem. *Revista formadores*, v. 9, n. 2, out. 2016. Disponível em: <<http://www.seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/805>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>66</sup> Nesta tese, considero que *obutchénie* é similar ao conceito-síntese *ensinagem*. No entanto, por problemas de tradução do russo, reforço essa minha compreensão do termo com as concepções dessas pesquisadoras: Zoia Prestes (2012) o traduz como atividade de instrução: “Para Vigotski, *obutchénie* (instrução) é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...]”.

Já Longarezi e Puentes (2017) explicam que a transliteração da palavra russa “Обучение”, *obutchénie*, não encontra na língua portuguesa um código linguístico que represente seu conceito na dimensão de unidade, em que a perspectiva do Ensino Desenvolvimental se assenta e “[...] expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (p. 7, nota 1 da apresentação).

A autora assevera que a Didática vem passando por significativas transformações, desde os anos 1990, que colocam em xeque preocupações tradicionais desse campo de conhecimento – “o que, o como, e o para que ensinar” – frente aos novos desafios da educação: “ensinar em situações concretas e em contextos inter/multiculturais” (1996, p. 1). Defende, então, que o ensino precisa ser repensado, frente à totalidade social que o circunda. Não é mais possível conceber uma didática prescritiva e única como se os sujeitos fossem abstratos e isolados do contexto social, discursivo e cultural em que se situam. À medida que o ensino vem sendo compreendido como uma prática social viva e situada, a Didática precisa ser ressignificada, superando a concepção tradicional triádica de ato didático – professor-aluno-saber.

O ato didático, na perspectiva apontada por Pimenta (1996), transcende qualquer representação dimensional que desconsidere o contexto. Ao ser enriquecido pelo ensino com pesquisa, na perspectiva crítico-emancipatória, sua multidimensionalidade latente potencializa-se e os sujeitos partícipes do ato didático – professor e estudantes – tornam-se capazes de desenvolver processos de produção de conhecimento, constituindo-se em autores da *ensinagem*.

Durante minha longa experiência na escola de educação básica, participei de inúmeras palestras e formações continuadas, em que o termo *ensinagem* era frequentemente utilizado pelos formadores e participantes. Sei que hoje a utilização desse termo é ainda maior. Percebo que foi incorporado no discurso dos professores. Entretanto, muitas vezes, seu significado em contexto não é explicitado, conforme as autoras que o criaram. Nesses casos, há uma apropriação indevida do termo que minimiza a relevância epistemológica da *ensinagem*, interpretando-a como mera técnica.

Nesta pesquisa de tese, a *ensinagem* é compreendida como um conceito-síntese que possibilitou desenvolver, na formação de pedagogos-professores, o ensino com pesquisa, por meio do método crítico-dialético embasado em Paulo Freire.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 203), o conceito *ensinagem* nasce da valorização tanto do ato de ensinar quanto do ato de aprender, a fim de que a aprendizagem decorra efetivamente do ensino. No contexto do Ensino Superior, o docente universitário possui o compromisso ético de garantir que todos os estudantes desvelem o objeto em estudo. Para tanto, será necessária a superação das posturas de professor que dá aulas magistrais e de alunos passivos que assistem à aula, copiando e memorizando os conteúdos prontos. As autoras referidas propõem que a aula seja “*construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos*” (p. 207). Argumentam que, ao longo da história da Didática, existe uma falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem, como se fossem ações independentes e não integradas e colaborativas.

Enfatizam: “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizado pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 208)

O conceito de *ensinagem* traz implícita a ideia de que o conhecimento é uma atividade histórica em transformação, não é algo acabado, pronto, fixo. Consequentemente, o ensino tem a finalidade de possibilitar que os estudantes produzam novos conhecimentos, desenvolvam uma postura indagativa e questionadora sobre o conhecimento historicamente produzido. Para tanto, a *ensinagem* precisa ocorrer, no ato didático, por meio do ensino com pesquisa, ou seja, a pesquisa como método de ensino e de produção de conhecimento, em que ocorrem ações como problematizar, analisar, identificar as raízes dos problemas humano-sociais. Retomando Severino (2009), “quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação” (*apud* PONTES; PIMENTA, 2019, p. 146).

Por essas razões, a *ensinagem* firmou-se como um conceito-síntese para a pesquisa-formação desenvolvida.

#### **4.4 O reconhecimento do contexto da pesquisa-formação**

A pesquisa-formação, ora apresentada, caracteriza-se como um estudo empírico longitudinal que compreendeu quatro semestres letivos consecutivos (2017-2018), no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, em que acompanhei, como professora e pesquisadora, a mesma turma de estudantes por dois anos consecutivos.

Os objetivos traçados para esse estudo coletivo foram: construir conhecimentos sobre o ensino com pesquisa; desenvolver atividades de *ensinagem* com pesquisa que potencializassem a produção de conhecimento e a reflexão crítica; desenvolver a práxis dialógica; apreender a totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

Ao encontro desses objetivos, realizo, nesta seção, a caracterização da Universidade Católica de Santos, situando-a no contexto macro educacional brasileiro; e do curso de Pedagogia, frente aos desafios que tem enfrentado desde 2006. Na sequência, esclareço o processo de validação da pesquisa-formação.

#### 4.4.1 A Universidade Católica de Santos

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>67</sup> de Pedagogia, a história da Universidade Católica de Santos<sup>68</sup> está vinculada à criação da Sociedade Visconde de São Leopoldo, em 1951, mantenedora das Faculdades Católicas instituídas em: 1952, Faculdade de Direito; 1954, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIS), com os cursos de Pedagogia, Letras e Jornalismo; 1959, Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais (FACECS); na década de 1970, Faculdades de Psicologia, Serviço Social, Comunicação (FACOS) e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUS); na década de 1980, Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Engenharia Civil. Destaca-se também a criação da Editora *Leopoldianum*, em 1974. Desse modo, a nossa Universidade caracteriza-se como uma universidade católica diocesana.

Com todo esse complexo de faculdades consolidado, em 28 de janeiro de 1986, o então Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>69</sup> aprovou o reconhecimento da Universidade Católica de Santos, primeira universidade da Baixada Santista. Por conseguinte, iniciaram-se os investimentos institucionais na área da pesquisa. Na década de 1990, foi criado o Instituto de Pesquisas Científicas (Ipeci); em 1999, deu-se a instalação dos Mestrados acadêmicos em Educação e em Direito. Entre 2011 e 2017, foram aprovados três novos cursos de Doutorado acadêmico em Educação, Direito e Saúde. Hoje, nossa Universidade é a instituição que possui o maior número de cursos de Licenciatura e de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Região Metropolitana da Baixada Santista<sup>70</sup> e está dentre as treze melhores universidades não estatais do país, sendo a quarta melhor do estado de São Paulo<sup>71</sup>.

Vale ressaltar que foi declarada de utilidade pública em nível federal (1968), municipal (1994) e estadual (2014); Certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), em 2010; reconhecida como Instituição de Ensino Superior, confessional,

---

<sup>67</sup> Ver anexo desta tese.

<sup>68</sup> De acordo com indicação do reitor da Universidade Católica de Santos, não utilizamos siglas para nos referir à nossa Universidade. Por essa razão, sempre escrevo o nome completo ou utilizo a palavra universidade com a primeira letra maiúscula.

<sup>69</sup> A partir da promulgação da LDBEN n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, o CFE passou a ser designado Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>70</sup> Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) é integrada por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. A RMBS representa uma rica região litorânea do estado de São Paulo, com atividades turísticas, industriais e portuárias. Disponível em: <<https://www.agem.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/SINALTUR-Relatorio-Final-RMBS.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020

<sup>71</sup> Disponível em: <<https://www.unisantos.br>>. Acesso em: 02 jul. 2020.



multicampi; qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES)<sup>72</sup>, em 2015.

Toda essa história e qualificação são confirmadas pelos inúmeros projetos de extensão em andamento<sup>73</sup> destinados à comunidade regional; pelo grande número de bolsas que a instituição concede aos estudantes de graduação, aos seus docentes e demais funcionários, para cursarem quaisquer cursos que desejarem. Trata-se, portanto, de uma ICES que não visa ao lucro e depende das arrecadações das mensalidades dos estudantes para seu desenvolvimento. Assim, quando há excedentes financeiros, reinveste na qualidade dos cursos, na formação de pesquisadores e na incrementação de seus dois *campi*. A autonomia que os docentes possuem, bem como a educação humanizada que a Universidade prima por oferecer, muito favoreceram a realização desta pesquisa de tese.

Historicamente, a Universidade Católica de Santos nasceu da extensão, desenvolveu-se por meio do ensino e firmou-se com a pesquisa, seguindo a tradição das maiores universidades do mundo. Considero que trabalhar em uma universidade que mantém seus princípios e não possui vínculo com conglomerados financeiros é um privilégio, no atual momento econômico do Brasil.

Sobre esse aspecto, reflito com Silva Junior (2019) sobre o fenômeno da larga instalação no Brasil de conglomerados financeiros na área educacional.

Conglomerado é um termo do vocabulário econômico que diz respeito a um conjunto de empresas dependentes de uma mesma empresa matriz (*holding*) responsável pelo controle do grupo. Duas (ou mais...) empresas juntam-se sob a mesma estrutura econômica corporativa, de modo a potencializar a lucratividade e a própria expansão do grupo. (p. 7-8)

Conforme essa definição, é possível compreender que estamos diante de uma contradição: como um conglomerado de empresas pode ser educacional? A educação não deve ser mercadoria, tampouco universidade tratada como empresa, em busca de lucro. Então, por

---

<sup>72</sup> No tocante ao financiamento da educação nacional, os recursos públicos podem ser dirigidos, conforme preceitua o artigo 213 da Constituição Federal, a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não-lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação (inciso I) e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional – ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (inciso II). Ver: Lei n. 12.881/2013 que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category\\_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jul. 2020.

<sup>73</sup> Disponível em: <<https://www.unisantos.br>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

que um país marcado pela desigualdade e a diversidade social, como o Brasil, onde a grande maioria<sup>74</sup> de alunos estuda em escolas públicas, sedia a maior empresa educacional do mundo?

Sguissardi (2015) nos ajuda a responder essa questão, ao analisar a “Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, de 2002 a 2012”<sup>75</sup>. Tal política se desenvolveu no contexto econômico mundial ultraliberal e no bojo de um Estado em processo de privatização, que serve às exigências do mercado financeiro. Nesse sentido, o Brasil promoveu a expansão do Ensino Superior privado, reforçando a desigualdade social – educação de elite e de alta qualificação para poucos e “sistema” de massas e de baixa qualificação para a maioria (p. 869). O autor denuncia que a pretensa democratização é, na verdade, um movimento de massificação mercantil do Ensino Superior, revelando uma profunda contradição.

Dentre os dados analisados referentes a essa política (SGUISSARDI, 2015, p. 869), há indicadores de que o Estado brasileiro, no lugar de buscar “um investimento maciço na educação superior”, investiu em “políticas focais de curto alcance” como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Dessa forma, garantiu “alguma igualdade de condições de acesso”, mas não “igualdade de condições de permanência” ou o “sucesso no mercado de trabalho”. Na verdade, esses programas favoreceram a transferência de dinheiro público para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, reforçando o crescimento dos conglomerados como: Kroton<sup>76</sup>, Estácio, Anhanguera, Sistema Educacional Brasileiro (SEB) ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus. O desdobramento dessas políticas públicas revela o “pioneirismo” e a “dianteira” do Brasil no crescimento de conglomerados financistas, no âmbito da educação, que abrem seu capital e lançam ações na Bolsa de Valores (Bovespa).

---

<sup>74</sup> Conforme o senso educacional de 2020, o Brasil possui 45 milhões de alunos nas escolas públicas. Dos 35,8 milhões de alunos do ensino fundamental, 32,4 milhões (90,5%) estudam em escolas públicas e apenas 3,4 milhões (9,5%) em escolas particulares. No ensino médio, dos 6,9 milhões de alunos existentes, 82,4% estão nas escolas públicas. Disponível em: <[http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

<sup>75</sup> O autor, em meados de 2014, prestou consultoria para uma Comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE) que elaborou esse relatório, conforme explica em seu texto (SGUISSARDI, 2015).

<sup>76</sup> A Kroton mudou de nome para Cogna em 2019, tornando-se o maior conglomerado financista do mundo no ramo da educação. A holding Cogna passou a ser constituída por quatro marcas (empresas): a Kroton, que segue com o mesmo nome, com foco em cursos superiores; a Saber, que inclui cursos de línguas e as escolas de educação básica, das quais a Kroton é dona; a Vasta Educação, que oferece serviços de gestão para as escolas e material didático, incluindo eventual participação em licitações públicas; e a Platos, criada para oferecer serviços de gestão para o ensino superior. O grupo terá ainda um braço de investimento em startups, a Cogna Venture. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/#:~:text=A%20Kroton%2C%20maior%20grupo%20deque%20vem%20de%20E2%80%9Cogni%C3%A7%C3%A3o%20E2%80%9D>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

A política de “democratização ou massificação mercantil” do Ensino Superior brasileiro está em conformidade com o “ajuste neoliberal” e a “mundialização do capital”, predominantemente financeira (SGUISSARDI, 2015, p. 871). O início desse “ajuste neoliberal” deu-se no final dos anos 1980 e, com mais força, nos anos 1990. Suas principais características são: a desregulação e flexibilização das relações de trabalho; a privatização de empresas estatais lucrativas de bens essenciais para o Brasil (distribuição de energia, transportes, telecomunicação, saneamento básico, saúde e educação).

A pressão de organismos como o Banco Mundial e o Banco Internacional do Desenvolvimento (BID) tem conduzido o país no desmonte da educação pública e na legalização do “negócio” ensino superior. Estamos assistindo à substituição do modelo neo-humboldtiano<sup>77</sup>, fortemente presente nas universidades que produzem pesquisa – universidades públicas e as comunitárias e confessionais –, pelas “universidades de ensino” (SGUISSARDI, 2015, p. 873). Ou seja, elimina-se a atividade de pesquisa, sob o argumento de que é mais viável encomendar pesquisas dos países europeus ou dos Estados Unidos, priorizando a formação rápida e de custo reduzido. Daí o crescimento acelerado de cursos de graduação, presenciais e a distância, de baixa qualidade.

Um alerta importante do autor citado, no que concerne a esta contextualização, é que a política de privatização do Ensino Superior, desde então, tem causado o desaparecimento de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais, bem como a redução de matrículas nessas instituições.

Tanto a Universidade Católica de Santos quanto o curso de Pedagogia têm sentido a redução anual do número de matrículas. Em 2020, a situação se complicou, em virtude da crise mundial causada pela pandemia do novo coronavírus. Durante a quarentena que teve início em 20 de março de 2020, aprendemos, em tempo recorde, a utilizar novas tecnologias para desenvolver aulas remotas. Embora tenhamos amparado os estudantes para que se adaptassem, desistências foram inevitáveis. No segundo semestre de 2020, a Universidade colocou em prática um novo projeto pedagógico para os seus 29 cursos de graduação que envolveu a reorganização curricular, com até 40% de componentes a distância, conforme autoriza a

---

<sup>77</sup> De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a instituição universidade brasileira tem sido influenciada por três modelos: o jesuítico (reconhecido pelo método transmissivo do conhecimento); o francês (com foco na formação profissionalizante e não acadêmica); o método alemão ou humboldtiano, inspirado em Wilhelm von Humboldt (valoriza a pesquisa em detrimento do ensino). O modelo humboldtiano, também assimilado pelo ensino superior norte-americano no pós-segunda guerra mundial, com vistas ao desenvolvimento tecnológico industrial do país, fortalece-se no Brasil pela Lei 5.540/1968 do Ensino Superior, como uma das exigências dos acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

Portaria MEC n. 2.177/2019. No momento, aguarda ser autorizada para ofertar cursos totalmente a distância e já criou seu Departamento de Educação a Distância. Assim, reinventa-se, traça novos rumos e adentra uma realidade completamente distinta da que conhecíamos até então. Precisa aprender a competir com as universidades concorrentes<sup>78</sup> da região para sobreviver e vencer as dificuldades que se apresentam no cenário educacional ultraliberal brasileiro, ainda mais acirrado pelo atual governo (2018-2020).

Contudo, por mais que a nossa Universidade seja forçada a mudar sua forma de atuar, não perderá seus princípios, tampouco deixará de ser um locus privilegiado de produção de conhecimento para professores e estudantes, como tão bem define Silva Junior (2019): “[...] na forma universitária o professor trabalha a partir do conhecimento existente para a produção do conhecimento novo que dará a esperada marca pessoal de sua contribuição ao desenvolvimento do saber universal” (p. 9). Pelo nosso modo universitário de ser, saberemos lutar a fim de superar as situações limites que, no momento, embotam nossas forças.

Vale ressaltar que esta pesquisa de tese se alinha com os novos currículos para 2021 que curricularizam a pesquisa e a extensão em todos os cursos, independentemente das DCNs que os regem. Portanto, todos os professores, em cada curso da Universidade, precisarão pensar formas de articular ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, a proposta desta tese vai ao encontro desse currículo inovador em implantação. Ademais, ao desenvolver uma pesquisa-formação que pretende transformar a práxis dos sujeitos participantes, estou tomando parte desse movimento de transformação da Universidade Católica de Santos.

#### 4.4.2 O curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos foi criado em 1954, é o mais antigo e conceituado da região. Obteve nota máxima cinco como Conceito Preliminar de Curso (CPC)<sup>79</sup>, segundo última avaliação do MEC/Capes, em 2017. É integralizado em oito semestres, com carga horária total de 3.248 horas<sup>80</sup>. Anualmente são ofertadas 30 vagas, por meio de vestibular. O currículo de 2017, vigente durante o desenvolvimento da pesquisa-formação,

---

<sup>78</sup> O grupo Ânima Educação, criado em 2003, é um conglomerado financista paulista que possui cerca de 100 mil alunos e está sediado em Santos, com o nome de Universidade São Judas. Concorre de forma desigual com todas as universidades da região. Disponível em: <<https://animaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

<sup>79</sup> Disponível em: <<https://www.unisantos.br/portal/noticias/avaliacao-do-mec-unisantos-esta-entre-as-10-melhores-universidades-do-pais-e-e-a-numero-1-da-regiao/>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

<sup>80</sup> Ver anexo desta tese.

estava de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. (BRASIL, 2006)

Situando-o no contexto da reforma educacional no Brasil<sup>81</sup>, especificamente a partir da promulgação da atual LDBEN n. 9.394/1996, podemos ressaltar que nosso curso passou por profundas alterações curriculares, já que a atual LDBEN, em seu art. 62, determinou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Esse artigo da lei, embora flexibilizasse para que a formação em pauta fosse ainda ofertada em nível médio, provocou uma grande polêmica, em âmbito nacional, sobre qual curso superior formaria os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, os cursos denominados Normal ou de Magistério, em nível médio, começaram a ser extintos. Chegou-se, então, à decisão não consensual de que seriam os cursos de Pedagogia a assumir essa responsabilidade.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da nossa Universidade, o colegiado de professores acompanhou as discussões ocorridas à época em várias esferas do ambiente acadêmico, do poder público e fóruns acadêmicos de debates para definição do novo perfil do egresso e consequente reorganização curricular. Com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, foi definido o atual papel social do curso de Pedagogia: formar professores. Franco, Libâneo e Pimenta (2007) teceram críticas a essas DCNs que valem a pena serem retomadas para a compreensão da transformação da identidade do curso e do enfraquecimento da Pedagogia, enquanto ciência da educação.

De acordo com os autores citados, ao longo da história da educação, à Pedagogia foram atribuídos inúmeros significados. Ora a definiram como arte, em outros momentos como técnica, como teoria e prática da educação, por fim como Ciência da Educação. A Pedagogia incorporou todos esses significados, mas como Ciência da Educação, precisa ser reconhecida em suas três dimensões: a) a dimensão epistemológica que se constrói pela reflexão crítica

---

<sup>81</sup> As reformas educacionais no Brasil e em outros países em desenvolvimento, nos anos 1990, conforme explicou Sguissardi (2015), teve como principal meta estender o atendimento do ensino fundamental, que passou a ser compreendido como educação básica. A necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista, exigiram mudanças nos papéis sociais da educação e, por conseguinte, na legislação educacional. A atual LDBEN/1996, marcada por indefinições e dubiedades, ao que muitos interpretam como flexibilidade, permite que possa ser realizada uma educação comprometida, tanto com o pressuposto de educação para a cidadania quanto com o da educação para a competitividade.

contínua sobre a ação pedagógica; b) a dimensão prática que se constitui no campo de tensão entre o conhecimento educacional e os saberes da prática; c) a dimensão disciplinar que se consolida por uma síntese dos saberes advindos da ciência pedagógica. Os autores criticaram especificamente o Parecer CNE/CP n. 5/2005, fundamento da Resolução CNE/CP n. 1/2006, denunciando que o texto falha por não considerar a articulação entre essas três dimensões da Pedagogia, valorizando a dimensão prática. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o curso deveria formar prioritariamente pedagogos, incluir a docência, mas não se limitar a ela.

A partir das análises críticas desses autores, é possível afirmar que as transformações curriculares do curso de Pedagogia, provocadas pela LDBEN n. 9.394/1996 e definidas pelas DCNs de 2006, trouxeram ganhos para a formação de professores, à medida que promoveram a profissionalização docente, legitimando a necessidade da formação de todos os professores da educação básica acontecer em nível superior. Por outro lado, evidenciaram a crise de identidade que o curso de Pedagogia tem atravessado em nosso país, bem como o conflito que se estabeleceu, ao ser priorizada a formação de professores, em detrimento da formação de pedagogos.

Transcorridos catorze anos após a promulgação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, pressupõe-se que os cursos de Pedagogia foram se adaptando e buscando inovar em seus projetos curriculares. Em busca de compreender esse cenário, Pedroso *et al* (2019) desenvolveram ampla pesquisa<sup>82</sup>, cujas bases epistemológicas se assentam no materialismo histórico dialético, sobre a formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi identificar indícios de inovação na perspectiva da formação do professor polivalente. A investigação se deu a partir da análise de 114 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia diversos e, na segunda fase, compreendeu um estudo minucioso de 12 cursos de diferentes categorias de IES (públicas, sem fins lucrativos e privadas, incluindo IES pertencentes a conglomerados financeiros).

A análise desse *corpus* foi orientada pelo conceito de inovação na perspectiva emancipatória, qual seja a inovação transformadora da educação que proporciona a formação de profissionais críticos, reflexivos, pesquisadores capazes de lidar com a realidade complexa, por meio de abordagens múltiplas e não lineares. Os pesquisadores referem-se à perspectiva freiriana de emancipação na atividade de ensino-aprendizagem que rompe com a concepção linear e transmissiva de educação bancária, “valorizando a construção de conhecimentos pelos

---

<sup>82</sup> A pesquisa foi fruto do trabalho coletivo de sete pesquisadores(as) do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE) que está vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP).

estudantes a partir da problematização da realidade, tendo a pesquisa como eixo formativo, com um tratamento de unidade teoria e prática, objetivando a práxis emancipatória”. (p. 28-29)

A fim de identificar como esse conceito de inovação perpassava os cursos em tela, Pedroso *et al* (2019) construíram cinco categorias de análise: unidade teoria e prática, estágio supervisionado, conteúdos e metodologias específicas de EI e dos Aief<sup>83</sup>; ações integradoras e interdisciplinares; disciplina de Didática. Com base nesse estudo, realizo um breve reconhecimento do curso de Pedagogia, contexto desta pesquisa de tese.

Assim, é possível afirmar que o PPC do nosso curso, na sua forma de elaboração, execução e avaliação é democrático, porque, como os demais cursos da Universidade Católica de Santos, é construído e atualizado, no contexto da instituição, incorporando os princípios humanitários comuns a todos. A nossa Universidade não compra currículos prontos, como é usual em IES pertencentes aos conglomerados financeiros. Os PPCs são elaborados, em primeira instância, pela coordenação e pelo núcleo docente estruturante (NDE) do curso. No caso da Pedagogia, o NDE é composto pelas pedagogas mais experientes e doutoras(es) do Programa *stricto sensu* em Educação. Vale destacar que todos os professores do curso possuem, no mínimo, título de mestre e a grande maioria fez mestrado e/ou doutorado na própria Universidade, com bolsa institucional. Em segunda instância, os PPCs são submetidos à apreciação do colegiado de professores. Para acompanhar esse processo e assessorar os coordenadores sobre os aspectos legais e o padrão institucional para elaboração do documento escrito, a Universidade conta com uma Coordenadoria Pedagógica, da qual faço parte.

O adjetivo “polivalente” utilizado pelos autores citados implica pensar na formação de um profissional plural, capaz de dominar saberes disciplinares, mas também saberes pedagógicos inerentes à educação de crianças, de jovens e adultos e de interpretar a leitura de mundo que esses sujeitos aprendentes trazem de seu contexto social e cultural (PEDROSO *et al*, 2019). Compreendo que, a partir do conceito de polivalência, o currículo do nosso curso precisa ser repensado de forma mais integrada e fora da famosa “grade curricular” de cunho positivista, que parece nunca ser superada. Ressalto que, ao término desta pesquisa de tese, acontecia, em toda Universidade, um movimento de elaboração de novos PPCs com uma proposta de reconfiguração que vai ao encontro dessa necessidade, conforme já observado na seção anterior.

Nosso curso apresenta um currículo amplo que, além de contemplar a formação do professor para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pretende dar

---

<sup>83</sup> EI = Educação Infantil; Aief = anos iniciais do Ensino Fundamental

conta da formação do gestor escolar, do coordenador pedagógico, do orientador educacional, do pedagogo para espaços não escolares, para a educação indígena, para a EJA, para a educação inclusiva. Sobre esse aspecto, compreendo com Oliveira e Pimenta (2019), participantes da pesquisa citada, que os currículos dos cursos de Pedagogia expressam uma grande dispersão e fragmentação, uma vez que essa graduação passou a atender um excesso de demandas, a partir das DCNs de 2006.

Côncios dessa sobrecarga curricular, os professores criaram, em 2019, a primeira pós-graduação *lato sensu* vinculada ao curso de Pedagogia – Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades<sup>84</sup> –, no intuito de oferecer especialização aos egressos do curso e a demais interessados. Há a expectativa de que outras especializações sejam criadas, para atender necessidades específicas da Educação Básica na região.

Um acontecimento importante para a Universidade e para o curso foi o Programa Parfor<sup>85</sup> que, durante sua existência em nossa Universidade, impulsionou o trabalho didático com pesquisa, envolvendo todo o corpo docente, para formar oito turmas de estudantes. As ações no curso aconteceram em várias frentes:

- reuniões periódicas do colegiado de professores, a fim de construirmos uma nova forma de trabalho pedagógico coletivo;
- a criação pela então coordenadora do curso, Profa. Me. Marly Saba Moreira, do Projeto Temático Integrador, desenvolvido a partir de um tema gerador de interesse da formação, a cada ano (PONTES; MOREIRA, 2014, 2015, 2017ab, 2019);
- os trabalhos de conclusão de curso (TCC), para além de monografias, passaram também a focar análises de experiências nas escolas, aproximando teoria e prática, por meio da pesquisa empírica;
- criação do Núcleo de Pesquisas Parfor, sob coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, em âmbito do PPGE, com a participação de professores e estudantes do Programa Parfor, que durou de 2010 a 2014;
- produção de três livros, analisando o trabalho de ensino, pesquisa e extensão, com capítulos escritos por professores, pesquisadores e estudantes do Programa Parfor

---

<sup>84</sup> Esse curso foi concebido e é coordenado pela Profa. Me. Marly Saba Moreira. Para nosso contentamento, está em andamento com a primeira turma.

<sup>85</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) presencial, criado em 2009, foi desenvolvido em nossa Universidade, pelo curso de Pedagogia de 2010 a 2018.



(ABDALLA; MAIMONE; MOREIRA, 2013; ABDALLA; PONTES; MARTINS, 2015; ABDALLA; MARTINS, 2017).

Essas iniciativas, a partir do Programa Parfor, aliaram ensino e pesquisa; incentivaram os professores a desenvolver pesquisas sobre suas experiências didáticas; orientaram os estudantes a valorizar a pesquisa sobre a própria prática; bem como aproximaram a graduação em Pedagogia da pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Ademais, o contrato individual que assinávamos com a Capes, a cada semestre, atribuía-nos a função de professor(a)-formador(a)-pesquisador(a), e deixava claro que deveríamos produzir pesquisas. Assim, tratava-se também de uma bolsa de pesquisa. Vale ressaltar que essa dinâmica coletiva não se restringiu às turmas do Parfor, mas foi adotada para todo o curso, valorizando o ensino com pesquisa.

Um aspecto que considero inovador, na perspectiva emancipatória, é o trabalho coletivo subsidiado pela metodologia de projetos, uma das iniciativas mencionadas. Essa ideia nasceu da coordenação do curso, em 2010, e, aos poucos, foi sendo abraçada pelo colegiado de professores. Começou, paulatinamente, com a articulação de dois ou três professores que desenvolviam componentes curriculares afins, foi crescendo e, atualmente, realizamos um Projeto Temático Integrador por ano, gerado a partir de um tema de interesse da formação, que integra conteúdos, professores e alunos do curso. Acredito que, nessa perspectiva, estamos realizando a formação sob a lógica da pesquisa, respeitando os saberes que os estudantes trazem da experiência prática, dialogando com a interdisciplinaridade, promovendo o protagonismo de professores e estudantes. Durante a pesquisa-formação, os sujeitos participaram de dois Projetos Integradores, sendo mobilizados pela pesquisa, tanto no âmbito do nosso trabalho quanto no âmbito geral do curso.

Ressalto que iniciei a trabalhar no curso de Pedagogia como bolsista Capes, lecionando para as turmas do Programa Parfor, em 2010. Em 2015, tornei-me professora efetiva do quadro docente e, assim, tenho participado desse esforço coletivo em superar dificuldades, implementar e desenvolver a metodologia do projeto integrador. Em 2017 e 2018, fui responsável pelos seguintes componentes curriculares, em que a pesquisa-formação aconteceu: *Fundamentos e Prática de Alfabetização; Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I; Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II. Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa III*. Todos de duração semestral, abrangendo do 5º ao 8º semestre do curso.

Vale sublinhar que os componentes curriculares “Conteúdos e Metodologia do Ensino de...” pertencem à área da Didática específica e evidenciam uma cisão com a Didática geral,

quando enfocam uma formação direcionada para o aprendizado de técnicas de ensinar, promovendo a dicotomia teoria e prática. Essa fragmentação curricular, resultante das DCNs de 2006, foi possível ser contornada, na pesquisa-formação, pelo ensino com pesquisa, uma vez que a análise do *corpus* da investigação demonstrou que mobilizamos os saberes da Didática e não apenas os saberes técnicos.

Pondero que esta pesquisa de tese nasceu de minha práxis docente no contexto do curso de Pedagogia que descrevi e a ela retornou. Consegui tecer uma lógica dialética, por meio da qual questioneei e melhorei minha ação didática, minha compreensão sobre o ensino com pesquisa e minha atuação no próprio curso. Sendo assim, a pesquisa-formação desenvolvida contribuiu para a transformação da práxis dos sujeitos que dela participaram – a professora/pesquisadora e os estudantes. Só foi possível esta realização, porque fui incentivada pela coordenação do curso a desenvolver a pesquisa-formação nos moldes que escolhi, em um contexto favorável ao ensino com pesquisa e à socialização das experiências com os demais professores do curso e da Universidade em geral. Nesse sentido, é possível afirmar que esta pesquisa de tese contribui com a transformação do curso que prepara um novo currículo, com base nas DCNs (Resolução CNE/CP n. 2/2015).

Vale ressaltar que nossa Universidade decidiu resistir, o quanto for possível, para não pautar os novos currículos de seus cursos de Licenciatura na Resolução CNE/CP n. 2/2019 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Isso porque a considera um retrocesso para a formação de professores, além de que essas DCNs não dialogam com a nova concepção de Universidade que estamos construindo, a partir de nossos princípios de educação humanizada que sustentam a tríade ensino, pesquisa e extensão, institucionalizada nos currículos dos cursos de graduação.

A BNC – Formação Docente, de acordo com Pimenta e Severo (2020), foi elaborada por representantes dos setores privatistas, provenientes, majoritariamente, de instituições pertencentes a conglomerados financeiros. Em prol dos interesses econômicos, o texto legal retoma concepções tecnicistas já superadas e delinea uma formação docente voltada para o fazer esvaziado de pensamento crítico que separa teoria e prática, desconsidera a pesquisa e projeta um perfil docente apequenado, transformando o professor em um mero técnico. Pimenta e Severo (2020) argumentam que a pretensão clara da BNC é extirpar qualquer possibilidade de formação do pensamento e proposituras críticas por parte dos docentes em formação, evitando a formação do pensamento crítico dos estudantes do país. Nesse sentido, os autores

referidos denunciam que a BCN – Formação Docente, ao impor aos cursos de Licenciatura características da ultrapassada visão tecnicista, própria do neoliberalismo, ignora os avanços da área da Didática. Contudo, Pimenta e Severo (2020) acreditam que ressuscitar o pragmatismo tecnicista dos anos 1970 não será mais possível, pois haverá resistência, uma vez que “ao contrário do que muitos afirmam, constata-se o vigor da área da didática em confronto com os movimentos da ideologia neoliberal de precarização da profissão e de redução do saber docente à utilização de técnicas e aplicação de programas elaborados pelo mercado educacional”. (p. 104)

No caso específico desta Universidade, os currículos que estão sendo elaborados para 2021 trarão inovações para os cursos em geral, como: curricularização da pesquisa e da extensão; o trabalho discente efetivo, por meio de projetos integradores; a prática como componente curricular voltada para a pesquisa; maior integração curricular intra e extra curso; percursos formativos opcionais; maior participação dos estudantes na vida acadêmica, dentre outras novidades. Desse modo, se e quando a BNC – Formação Docente for implantada, teremos uma estrutura curricular já consolidada para enfrentá-la.

Portanto, ratifico que esta pesquisa de tese toma parte do processo de mudança com o qual o curso de Pedagogia e a Universidade Católica de Santos estão comprometidos, contribuindo com essa transformação.

#### **4.5 A validação da pesquisa-formação**

Uma preocupação que me acompanhou, desde o começo da tese até o início da pesquisa-formação, foi como eu poderia validar a pesquisa-formação, já que me sentia insegura em realizar um estudo, durante as aulas com meus alunos. Seria viável? Seria um autoestudo? Uma pesquisa-ação? Quais critérios poderiam ser utilizados para validar uma pesquisa científica que adote uma metodologia de pesquisa ativa?

Primeiramente, busquei autores que esclareciam essas questões, dentre os quais destaco Carr e Kemmis (2004) que defendem que uma pesquisa-ação pode ser validada nas e pelas autocompreensões que os práticos elaboram sob condições de diálogo livre e aberto; e McNiff (2004) que propõe um critério para validação que considerei bastante relevante para esta pesquisa, qual seja submeter o trabalho à opinião de outros pesquisadores mais experientes.

Assim, segui esse critério desde que apresentei meu pré-projeto de pesquisa ao *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores* (GEPEFE/FE-USP) e ouvi opiniões de

inúmeros pesquisadores mais experientes do que eu; também discuti o projeto de tese previamente com o *Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária* (UniSantos); além das inúmeras orientações que recebi da professora Dra. Selma Garrido Pimenta.

No exame de qualificação do projeto, o trabalho foi submetido a uma banca de pesquisadora e pesquisador experientes da área da Pedagogia e da área da Didática. Nessa ocasião, a professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, estudiosa da área da pesquisa-ação, demoveu-me da ideia de utilizá-la, em virtude de o estudo acontecer em contexto institucional, a sala de aula. Assim, minha orientadora e eu optamos pela pesquisa-formação, pois consideramos que nossa intenção era utilizar uma metodologia de pesquisa ativa com pressupostos formativos, embasada em Paulo Freire, sem a necessidade de ter as peculiaridades da pesquisa-ação.

Uma outra instância de validação aconteceu durante meu intercâmbio – modalidade *Doutorado Sanduíche* – na Universidade do Chile, no período de 8 a 19 de outubro de 2018, no campus da Faculdade de Filosofia e Humanidades, situada na Comuna de Ñuñoa, em Santiago. Esse intercâmbio foi considerado pela Universidade do Chile como fruto da relação de cooperação investigativa com a Universidade Católica de Santos, no âmbito do projeto FONDECYT Iniciación 11150082, sob responsabilidade do professor Dr. Adrián Rodrigo Baeza Araya, com o qual colaborou a professora Dra. Selma Garrido Pimenta, minha orientadora de tese. Participei, então, de duas reuniões de discussão metodológica sobre minha pesquisa.

A primeira reunião foi com o Comitê Acadêmico do Mestrado em Didática. Participaram, além do professor Dr. Baeza e eu, a professora Dra. Marcela Gaete, didata de Filosofia e coordenadora do Programa de Mestrado em Didática; e os professores Dr. Mauricio Nuñez, didata de História; Dr. Oscar Aguillera, sociólogo. Na reunião, apresentei a metodologia da minha pesquisa, os procedimentos metodológicos e o *corpus* da investigação. O grupo colaborou com sugestões e críticas, considerando minha proposta de pesquisa válida. Ponderaram que a pesquisa-formação era similar à pesquisa-ação e adequada para minha intenção de estudar *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* com meus alunos do curso de Pedagogia, considerados como sujeitos participantes. Sugeriram, para a interpretação material empírico, o procedimento metodológico da análise de discurso, em virtude de o *corpus* da pesquisa ser composto por narrativas escritas pelos sujeitos. A análise de discurso me permitiria captar os sentidos, significados e percepções que os sujeitos constituiriam durante o período longitudinal da pesquisa-formação. Ressaltaram que a categoria

freiriana do inédito viável, que abordo em minha pesquisa, era de grande relevância para o atual momento político tanto no Brasil quanto na América latina. Realço que o professor Dr. Mauricio Nuñez me ajudou a ajustar o título da tese, sugerindo trocar “em uma perspectiva inédita e viável” para “na perspectiva do inédito viável”. Essa reunião foi gravada e durou duas horas.

A segunda reunião foi realizada com acadêmicos da área de Didática da Língua e da Literatura do Programa de Formação de Professores de Educação Geral Básica. Participaram dessa reunião, além do professor Dr. Baeza e eu, o professor Dr. Felipe Clavo; e as professoras Dras. Marguerita Calderón e Gabriela Baez. Nessa reunião, igualmente apresentei a minha metodologia de pesquisa, os procedimentos metodológicos e o *corpus* da investigação. O grupo também contribuiu com críticas e sugestões significativas, validando minha proposta de pesquisa. Tiveram posição semelhante ao grupo anterior, não vendo empecilho para eu trabalhar com a pesquisa-formação em sala de aula. Consideraram bastante relevante meu objeto de estudo e a categoria do inédito viável. Apreciaram, especialmente, algumas atividades de *ensinagem* com pesquisa que realizei com meus alunos, como, por exemplo, as cartas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire. Também sugeriram o uso da análise do discurso para a interpretação do *corpus* da investigação. Esta reunião foi gravada e durou uma hora e quinze minutos.

Desse modo, a pesquisa-formação foi validada por expertos da área da Didática da Universidade do Chile. As contribuições que solidariamente recebi foram incorporadas por esta tese, como é possível constatar no próximo capítulo, em que realizo a análise da historicidade da pesquisa-formação e dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes do estudo sobre o processo formativo vivenciado.

Vale ratificar que, ao relatar uma experiência didática bem-sucedida com estudantes do curso de Pedagogia, na sala de aula universitária, esta pesquisa faz parte de um contexto em movimento e mudança. Portanto, contribui com o processo em andamento, alinhando-se com os ideais institucionais. Sendo assim, vai além de uma experiência isolada, motivada apenas por meus interesses pessoais, e toma parte da transformação promovida pelo coletivo de gestores e professores da Universidade Católica de Santos.

## 5 O ATO DE ENSINAR COM PESQUISA NA PERSPECTIVA DO INÉDITO VIÁVEL: A HISTORICIDADE, OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 1994, p. 46)

Este capítulo apresenta o processo da pesquisa-formação desenvolvido em contexto didático e em perspectiva longitudinal (2017-2018), cuja historicidade foi apreendida por meio de registros reflexivos de aulas e de avaliações processuais. Ambos os instrumentos foram elaborados pelos estudantes participantes do estudo.

Com o intuito de compreender as potencialidades e os desafios do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, a análise da historicidade da pesquisa-formação foi organizada em quatro *ciclos gnosiológicos*. Essa organização emanou do próprio *corpus* da investigação como uma referência a Freire (1994, 2005) e à epígrafe que abre o capítulo, enfatizando que cada ciclo da pesquisa-formação possibilitou a produção individual e coletiva de conhecimento, pautada nos princípios da pedagogia freiriana.

Para o autor referido, o *ciclo gnosiológico* é o momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente, com vistas à construção de conhecimento novo. Quando um novo conhecimento é construído, um ciclo se completa e um novo ciclo pode ser iniciado. Esse é um momento único entre docente e discente que Freire (2005) denomina do-discência, exaltando a inseparabilidade entre educador e educando no processo de ensinar-aprender.

Nesta pesquisa-formação, as atividades de *ensinagem* e de pesquisa foram construídas dialeticamente, em movimento de do-discência e, assim, provocaram o crescimento e o aprimoramento do trabalho em grupo, além de se constituírem fundamentais para a completude dos *ciclos gnosiológicos* da pesquisa-formação. Portanto, considero que o *ciclo gnosiológico* de Freire (1994, 2005) representa a totalidade do ato didático emancipatório – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* –, defendido nesta pesquisa de tese.

Tomando como ponto de partida essa organização, foram empreendidos dois momentos de análises. A primeira análise apresentada, neste capítulo, caracteriza-se como uma metarreflexão dialógica<sup>86</sup> sobre a historicidade da pesquisa-formação e utiliza categorias da

---

<sup>86</sup> O conceito de metarreflexão dialógica foi utilizado, conotando ser uma segunda reflexão sobre as reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa, capaz de gerar uma terceira reflexão, a do leitor deste trabalho, de modo a evidenciar a dialogia do processo vivenciado e escrito. De acordo com o conceito de dialogia de Bakhtin (2011):

dialética materialista histórica: *totalidade, contradição, mediação e historicidade*. Vale ressaltar que os estudantes escreveram registros reflexivos de aulas<sup>87</sup> – espaços/tempos formais de ensino e aprendizagem –, porém o estudo tem como objeto a totalidade, compreendida como ato didático emancipatório – espaço/tempo conceitual não demarcado do ensino com pesquisa.

Considerando que o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* é a totalidade em estudo, para fins de análise de seu todo e de suas partes, recortei as cenas<sup>88</sup> de interação que avaliei serem mais representativas da historicidade dialógica da pesquisa-formação. Para tanto, fundamentei-me em Baeza (2019) que pondera que a categoria de ato didático busca como foco de análise entender o processo formativo como uma interação situada. Assim, a análise das cenas de interação dos sujeitos possibilitou a superação dos limites da compreensão de ato didático canônico, elevando-o à condição de “[...] encontro humano situado em que se produzem múltiplos sentidos, múltiplos encontros, múltiplas coordenações [...]”. (p. 156, tradução livre)

No segundo momento, com o intuito de identificar os significados e sentidos constituídos pelo grupo de formação, as avaliações dos dois últimos *ciclos gnosiológicos* foram examinadas com base na proposta de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006).

Fundamentados em Vigotski, os autores referidos explicam que o significado se relaciona com o processo de construção contínuo das funções psíquicas superiores, a partir do processo de introjeção do conhecimento socialmente acumulado. Quando esse conhecimento passa a ter delineamentos próprios, em um movimento reflexivo que parte das vivências pessoais, ou seja, da subjetividade do sujeito, constrói-se o sentido<sup>89</sup>. Sendo assim, na proposta de Aguiar e Ozella (2006), as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido vigotskianas corroboraram a análise pautada na dialética materialista histórica.

Esclarecidos os critérios de análise, o capítulo inicia pela metarreflexão sobre os dois primeiros *ciclos gnosiológicos*, para, a seguir, identificar os significados e sentidos constituídos

---

“Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”. (p. 320)

<sup>87</sup> Os registros reflexivos consideram como aula um período de 2 horas-aula, das 21h às 22h40min.

<sup>88</sup> O conceito de cena remonta à origem da Didática que foi concebida a partir do teatro, na antiguidade clássica, conforme já citado no terceiro capítulo desta tese. (OSER; BAERISWYL, 2001, *apud* ZABALZA, 2011)

<sup>89</sup> O significado pode ser compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. O sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social. (FRANCO, M. L. P. B., 2012, p. 5)

pelos sujeitos, a partir das vivências formativas proporcionadas pelas atividades de *ensinagem* e de pesquisa.

## 5.1 Análise do processo da pesquisa-formação

Esta seção apresenta a análise dos *ciclos gnosiológicos* da pesquisa-formação, destacando as cenas significativas de interação humana para a compreensão da historicidade, construída coletivamente e de como se deram a mediação didática, a apreensão das contradições e da totalidade do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.

Cada *ciclo gnosiológico* foi organizado em três momentos: o *planejamento* que, no primeiro ciclo, foi elaborado previamente e, nos demais ciclos, passou a considerar as avaliações dos estudantes; o *desenvolvimento*, quando se implementou o planejamento por meio de atividades de *ensinagem* e de pesquisa; a *avaliação* que se caracterizou como dialógica e processual e aconteceu em uma sistemática de duas vias – minha avaliação dialogada sobre a produção de conhecimento individual e coletiva e a avaliação dos estudantes sobre as aulas e o resultado do trabalho didático –, gerando um próximo planejamento mais participativo.

Essa organização permitiu que, no exercício do diálogo, realizássemos um movimento espiralado de ação-reflexão. Conforme nos ensinou Freire (1987), os homens se fazem no diálogo, representado pela *palavra* imbricada por duas dimensões: a ação e a reflexão. Assim, o diálogo foi compreendido como práxis, de acordo com as análises metarreflexivas apresentadas a seguir.

### 5.1.1 *Ciclo gnosiológico 1: a abertura do diálogo*

O primeiro *ciclo gnosiológico* foi caracterizado por situações que possibilitaram o estreitamento da inter-relação dialógica essencial para o desenvolvimento da pesquisa-formação. O início da pesquisa se deu com o aceite de participação do grupo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, a participação foi sendo tecida ao longo de toda a pesquisa.

Nesse ciclo, além das situações didáticas consideradas marcantes, são destacadas também as atividades de *ensinagem* e de pesquisa, por meio das cenas escolhidas para a análise metarreflexiva. Observo que há cenas pontuais e fáceis de serem recortadas, pois aconteceram em uma única aula. Entretanto, há cenas compostas por mim, ou seja, formadas por



acontecimentos de diversas aulas que reuni em um único bloco, em virtude de comporem uma sequência, mesmo que entrecruzada por outros acontecimentos. Assim, procedi ao longo desta metarreflexão, compreendendo que o tempo e o espaço formais foram ressignificados pela categoria de ato didático e puderam ser interpretados de forma não linear.

#### 5.1.1.1 O planejamento

Neste primeiro ciclo gnosiológico, a pesquisa-formação começou a ser desenvolvida no componente curricular Fundamentos e Prática de Alfabetização, 5º semestre do curso, conforme destaque no recorte da matriz curricular a seguir:

**Quadro 7:** Recorte da Matriz Curricular válida em 2017

5º semestre	COMPONENTES CURRICULARES DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES	CH <sup>90</sup> TOTAL (h/a)	Teoria (h/a)	Prática Intraclasse (h/a)	Prática Extraclasse Orientada (h/a)	Prática Extraclasse Independente (h/a)	EAD (h/a)
	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e de Geografia I	34	28	6			
	Estrutura e Organização da Educação Escolar I	34	34				
	Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares I	34	34				
	Fundamentos e Prática da Alfabetização	85	58	10	17		
	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências I	51	28	6	17		
	Conteúdo e Metodologia do Ensino em Educação Física I	34	28	6			
	Metodologia da Pesquisa em Educação I	34	34				
	Prática de Ensino Fundamental I	68	58	10			
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Fundamental I	45			45		
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais V	17				17	
	<b>CH TOTAL SEMESTRE</b>	<b>436</b>	<b>302</b>	<b>38</b>	<b>79</b>	<b>17</b>	<b>0</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O planejamento do trabalho didático, na Universidade Católica de Santos, é realizado no formato de plano de ensino. Esse documento precisa ser elaborado pelo docente e aprovado pela coordenação do curso antes do início das aulas. Assim, os estudantes podem acessá-lo nas primeiras semanas de aula.

Organizamos também previamente nosso cronograma de aulas. Evidentemente, esse cronograma é flexível e pode ser reformulado durante o semestre letivo, à medida que

<sup>90</sup> Glossário: *Prática Intraclasse*: refere-se aos conhecimentos teóricos, cuja dimensão prática está intrínseca na disciplina, como fonte de conteúdo de formação, e estas se desenvolvem de forma contextualizada nas aulas, laboratórios e outros espaços educacionais disponíveis na Instituição, quando poderão acontecer também encaminhamentos para as práticas extraclasse orientadas. *Prática Extraclasse Orientada*: refere-se às práticas realizadas fora dos horários das aulas, orientadas pelo professor durante as atividades intraclasse teóricas ou práticas. *Prática Extraclasse Independente*: refere-se aos conhecimentos, habilidades e competências, reconhecidos por avaliação, adquiridos pelo discente, de forma independente, fora do ambiente escolar. <[https://ww2.unisantos.br/portal/documentos\\_curso](https://ww2.unisantos.br/portal/documentos_curso)>. Acesso em: 07 ago. 2020.

reconduzimos nossas ações. A Universidade adota esses procedimentos, com vistas ao alinhamento da conduta didática dos professores aos princípios pedagógicos institucionais. Ao mesmo tempo, incentiva-nos a inovar didaticamente.

Na pesquisa-formação, o plano de ensino foi considerado como um instrumento de mediação, uma vez que firmou meu compromisso com os estudantes, assim como minha intencionalidade pedagógica de promover a *ensinagem* sob a lógica dialética da pesquisa, na perspectiva crítica freiriana, em busca ativa da superação das contradições professor-estudante, ensino-pesquisa, transmissão-construção de conhecimento e teoria-prática.

Para esse procedimento, retomo Severino (2009) que ressalta a importância do plano de ensino para alicerçar a concepção de ensino e aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Para o autor, “o plano de ensino deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem” (p. 131). Para o referido autor, o plano constitui-se em: a) roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno; b) contrato entre as partes, promovendo uma relação profissional e democrática de respeito mútuo.

Desse modo, elaborei o plano de ensino do primeiro *ciclo gnosiológico*, consciente de minha responsabilidade como docente.

#### 5.1.1.2 O desenvolvimento

O desenvolvimento do trabalho didático foi orientado pela lógica dialética da pesquisa, em que os princípios estruturantes da pedagogia freiriana deram suporte para as situações de *ensinagem* mediadas pela pesquisa, com a seguinte sistematização:

- *tematização* – seleção dos principais temas que atualmente permeiam a área da alfabetização codificados por meio de textos científicos, conforme o plano de ensino, e as contribuições dos estudantes – momento para transformar em temas de investigação os conteúdos de ensino;
- *problematização* – era o momento das perguntas, das indagações sobre as situações-problema que o tema de estudo suscitava, e da descodificação dos temas por meio das aulas dialogadas, das reflexões no coletivo, leitura e análise dos textos científicos selecionados, reflexões socializadas via registros das aulas, apresentações de trabalhos e seminários –, assim, os estudantes se aproximavam de suas realidades concretas, desenvolviam compreensões críticas sobre o

contexto social, político, econômico, em que estavam inseridos, e se sentiam mais motivados a lutar pela transformação da educação;

- *diálogo* – fio condutor da *práxis* didática e do processo dialético-problematizador que permeou todos os momentos da pesquisa-formação – dialogar significou dizer e transformar o mundo, conforme a concepção dialógica freiriana;
- *experiência síntese* – um estudo exploratório com crianças que ganhou configuração de pesquisa empírica.

Assim, o ensino com pesquisa está implícito em cada um desses momentos. As cenas seguintes foram escolhidas, de modo a evidenciar essa sistematização e a compreender o processo e a historicidade da pesquisa-formação.

#### *Cena 1: o (des)encontro*

Quando iniciei as aulas com os estudantes do quinto semestre do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2017, ainda não havia definido quem seriam os sujeitos da pesquisa. Entretanto, um acontecimento me motivou a escolhê-los como grupo de investigação e formação, conforme a cena que descrevo a seguir.

As aulas dos componentes curriculares de preparação para a alfabetização eram de responsabilidade de uma professora muito querida pelos alunos do curso. Logo, a expectativa do grupo era grande pela chegada dessa professora. No entanto, inesperadamente, ela pediu afastamento da Universidade por tempo indeterminado.

A coordenadora do curso foi surpreendida pelo ocorrido e precisou encontrar uma substituta em curto espaço de tempo. Então, decidi convidar-me para assumir essas aulas, em virtude de seu reconhecimento pelo meu trabalho, especialmente com as turmas do Programa Parfor. De pronto aceitei o convite, sentindo-me animada pela oportunidade de realizar um novo trabalho.

Assim, em 22 de fevereiro de 2017, adentrei a sala do quinto semestre para apresentar-me, apresentar o plano de ensino e dar início aos nossos estudos no componente curricular Fundamentos e Prática da Alfabetização.

Para minha surpresa, antes que eu me manifestasse, uma aluna falou bem alto, dirigindo-se à sala e de costas para mim: “esperávamos por uma especialista e nos mandaram essa aí”. Certamente, não gritou apenas por ela, mas expressou de forma explosiva o sentimento de

insegurança de toda a classe. Na verdade, eu não era uma estranha. Já havia sido professora da turma no segundo semestre do curso, em 2015, substituindo outra professora no componente curricular Trabalho Comunitário II. Aquele semestre foi tumultuado para eles, porque tiveram que elaborar o produto do Projeto Temático Integrador pela primeira vez e, ao mesmo tempo, estavam atrasados e perdidos sobre como realizar o estágio que supervisionei à época. Ficou claro para mim, nesta cena, que me associaram à confusão que vivenciaram no início do curso e não acreditavam que eu seria capaz de assumir as aulas que, na opinião deles, eram as mais importantes do curso.

Minha reação àquela atitude abrupta, além de enrubescer e sentir vontade de fugir, foi responder, dirigindo-me também à classe, que, no curso de Pedagogia, todos éramos profissionais experientes da educação. Fez-se, então, silêncio absoluto e eu dei início à aula, como se nada tivesse acontecido. Assim, começamos o nosso trabalho didático, em um clima de total falta de confiança.

Foi esse acontecimento marcante que despertou em mim a vontade de conquistá-los, de mostrar-lhes que podiam confiar em mim e de formar com eles um coletivo de pesquisa e formação. Para tanto, seria preciso criar condições para o diálogo.

Na concepção freiriana (1987), o método dialógico de ensino possui como pressuposto a assumpção ontológica de ser humano conectivo que precisa do outro para se comunicar e, no diálogo, encontrar caminhos para sua emancipação. Freire (1987) enfatiza que somente o ser humano é capaz de *saber que sabe*, ou seja, de desenvolver a consciência crítica sobre seu saber. Para o autor, “conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. [...] O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1987, p. 64, destaque do autor).

Nessa perspectiva, eu precisaria encontrar uma forma para a abertura do diálogo. Escolhi ser cautelosa e ir me aproximando aos poucos, ao invés de confrontá-los.

### *Cena 2: aproximação do ensino com pesquisa*

Apesar da recepção pouco calorosa, nossa primeira aula<sup>91</sup> não foi de toda ruim. Procedi como havia planejado, consegui apresentar o plano de ensino, levantando alguns questionamentos sobre o conhecimento prévio que possuíam sobre as práticas e os métodos de

---

<sup>91</sup> Ver Apêndice A (p. 236), registro reflexivo dessa aula que escrevi.

alfabetização. Foi possível detectar que traziam com eles a experiência de alunos que vivenciaram essa fase e de estagiários que observavam as práticas de alfabetização nas escolas em que trabalhavam ou realizavam estágios. Portanto, não começamos pelo conteúdo a ser ensinado, mas pelas hipóteses dos sujeitos aprendentes sobre o tema.

Valorizar o saber construído pela experiência dos estudantes vai ao encontro do que Freire (2001, p. 16) denomina “saber de experiência feito”. Ao trazer à baila esse tema, o autor se posiciona no debate teórico entre ciência e senso comum, levando em consideração a premissa de que o conhecimento científico não pode ignorar o saber popular, relacionado à experiência social do sujeito. Assim, cabe à escola, também ao Ensino Superior partir do saber da experiência e construir superações, mas não rupturas com esse saber, uma vez que dissociar teoria e prática só reforça estereótipos e preconceitos.

Tomando como ponto de partida o “saber de experiência feito” dos estudantes, prosseguimos para a *tematização* e *problematização* do nosso primeiro conteúdo de estudo: os métodos de alfabetização. Por meio desses procedimentos, esclarece Freire (1987), “o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta”. (p. 65)

Ainda na primeira aula, lemos *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989) e discutimos o conceito fundante do método de alfabetização de Paulo Freire – a leitura de mundo precede à leitura da palavra. Foi possível problematizá-lo dialeticamente, ou seja, identificando contradições frente à realidade que começávamos a investigar. Discutimos também a estrutura, a estética e a cientificidade do texto.

As opiniões se dividiram sobre tratar-se de texto científico ou não. Então, expliquei que, atualmente, “história de vida” é uma metodologia de pesquisa que oferece rico material para a compreensão do que o professor sente, pensa e teoriza, a partir de suas vivências pessoais. Assim procedeu Freire (1989), ao narrar suas memórias de alfabetização e dos tempos de escola, para justificar a gênese de sua teoria de alfabetização. Como aprofundamento da leitura, solicitei para a aula seguinte a elaboração individual de um relato sobre as memórias de alfabetização, inspirado no texto de Freire (1989), na perspectiva das “histórias de vida”. Assim, estariam, nessa atividade, vivenciando uma experiência com pesquisa, por meio da qual poderíamos nos conhecer melhor.

### *Cena 3: o portfólio coletivo de formação docente I*

Na segunda aula, em 06 de março de 2017, apresentei à turma minha proposta de elaborarmos coletivamente um portfólio de formação com o propósito de registrarmos e refletirmos sobre nossas vivências de formação, durante o semestre letivo. Para não sobrecarregar ninguém e tornar a atividade prazerosa, cada estudante se responsabilizaria pelo registro de uma aula.

A título de exemplo, li meu registro da aula anterior, destacando na conclusão minha satisfação de reencontrá-los, como se a situação desagradável não tivesse acontecido. Decidi que o momento de esclarecermos o desencontro inicial ainda não seria esse, mas quando houvesse uma situação de diálogo. Assim, apostei no portfólio como um instrumento<sup>92</sup> pedagógico para a abertura de diálogo.

Com base em outras experiências didáticas que realizei (PONTES, 2013), foi possível reconhecer que o portfólio estimula a produção de conhecimento sobre as atividades de *ensinagem* e pesquisa, ampliando a compreensão individual e coletiva sobre os processos formativos. Por conseguinte, a reflexão torna-se o cerne do trabalho didático, promovendo o desenvolvimento tanto do estudante quanto do professor em duas dimensões: acadêmica (acesso aos saberes específicos em construção) e pessoal (conhecimento de si próprio e autodistanciamento).

Sá-Chaves (2014) explica que o portfólio favorece o acesso ao pensamento do estudante, à medida que ele vai refletindo sobre suas atitudes e desempenho, bem como estimula o diálogo entre formador e formando. Caracteriza-se como um instrumento para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (p. 15) e em uma estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos formativos. Nesse sentido, o portfólio constituiu-se como um importante instrumento de mediação didática para a pesquisa-formação.

Sendo assim, minha proposta de trabalho com o portfólio teve por base as potencialidades dessa ferramenta para a formação docente. O portfólio coletivo foi constituído por roteiros de aula, pelos registros reflexivos dos estudantes, pelas atividades mais importantes que os estudantes realizaram e por avaliações de durante e de final do processo de *ensinagem*. Essa proposta, aceita com resistência, foi sendo, paulatinamente, compreendida e valorizada,

---

<sup>92</sup> Utilizo os termos instrumento ou ferramenta com o mesmo sentido, conforme a perspectiva vigotskiana que expliquei no capítulo anterior.

conforme as avaliações do primeiro semestre elaboradas pelos estudantes, em resposta à questão: qual a função do portfólio em nossas aulas?

*Acredito que o portfólio foi o grande mecanismo de reflexão (coletiva e individual). E o mais importante e o mais bonito de ver foi a aceitação dele pelo grupo-classe, sendo construído ao longo das aulas. (Autora: Ananda)*

*O portfólio serviu para, através dos registros de aula, podermos compartilhar nossos conhecimentos e opiniões negativas ou positivas das aulas. Tivemos relatos maravilhosos que me emocionaram bastante e aprendi muito com os relatos dos meus colegas. Pude ver que não somos perfeitos, também cometemos falhas. (Anônimo)<sup>93</sup>*

*Guardar o que foi construído em sala (o conhecimento, as trocas, as experiências). (Anônimo)*

*Relatar nosso cotidiano, nos trazendo o desenvolvimento e aprimoramento textual, bem como representar, analisar e memorizar tudo que sentimos, aprendemos e vivemos nessas aulas. (Autora: Bruna)*

*O portfólio foi uma recordação dos acontecimentos em nossas aulas, seja pelos comentários feitos, para identificarmos momentos de construção de conhecimento, pelos conselhos que recebemos ou para que tivéssemos uma visão do nosso andamento/feedback com o passar das aulas. Tudo está registrado para quando quisermos recordar algum acontecimento de alguma aula. (Autora: Tabatha)*

*Nunca um professor nos proporcionou esse momento e o que para mim era “besteira”, sei que foi fundamental para meus saberes. Acredito que uma das funções do portfólio também seja a reflexão. (Anônimo)*

*O portfólio conquistou espaço para criar um ambiente de retomada dos conhecimentos e conteúdo das aulas, também foi um importante meio para exposição das percepções sobre o coletivo. Os alunos valorizaram a aula em si, de acordo com as leituras dos registros do portfólio. No momento da leitura, a sala se envolvia com o produto escrito que servia de estímulo para a criação do próximo texto. (Autor: Diego)*

*Registrar momentos de aulas, também utilizei para expressar coisas à sala que ainda não havia falado. (Autor: Rafael)*

Nesse primeiro ciclo gnosiológico, as avaliações foram todas positivas em relação ao portfólio. Foi possível reconhecer que os estudantes compreenderam sua importância e destacaram as principais características que esse instrumento pedagógico assumiu em nossas aulas: repositório de memórias, mecanismo de reflexão, criador de ambiente de retomada de conhecimentos e conteúdo das aulas, forma de reconhecer o desenvolvimento individual e

---

<sup>93</sup> As avaliações poderiam ser feitas anonimamente para que escrevessem com total sinceridade. Optei por usar itálico para identificar as falas dos sujeitos, de modo a diferenciá-las das demais citações recuadas.



coletivo. Essas avaliações ajudaram-me a confirmar as potencialidades e a importância do portfólio para o processo dialogal de produção de conhecimento que vivenciamos.

Considero que esse portfólio coletivo foi responsável por quebrar o gelo com a turma, superar uma questão pessoal mal resolvida entre nós, e, principalmente, pela abertura do diálogo com o grupo, fundamental para o trabalho pedagógico sustentado pela ação dialógica, conforme propõe Freire (1987, 2005, 2008). O portfólio coletivo do grupo-classe ficava à disposição para quem quisesse levá-lo para casa ou reler os registros.

#### *Cena 4: o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa-formação*

As memórias do tempo de alfabetização, com base em Freire (1989), solicitadas na primeira aula, constituíram-se em uma atividade com pesquisa, uma vez que ajudaram os estudantes a investigar em suas vivências os aspectos que os ligavam à temática atual de estudo – métodos de alfabetização –, bem como trouxeram à tona seus próprios temas em relação à atuação como futuros professores dessa etapa da educação.

Em 06 de março de 2017, as produções textuais foram socializadas. Primeiramente em grupos pequenos, a fim de que identificassem semelhanças e diferenças entre suas experiências, e, a seguir, com a classe toda.

Essas narrativas também permitiram que eu realizasse uma avaliação diagnóstica sobre as habilidades de reflexão e de escrita do grupo, bem como discutíssemos a história dos métodos de alfabetização, a partir da historicidade demarcada pelos estudantes, isto é, a partir das diferentes leituras de mundo desses sujeitos.

Os textos demonstraram que as memórias narradas se aproximaram das três dimensões formadoras que Josso (1998, *apud* PONTES, 2016) reconhece nas narrativas de natureza autobiográfica:

- a) *a escrita como arte de evocação do ator-artista* – foi possível identificar que cada estudante se apropriou de recursos poéticos da língua para expressar o seu “eu” e a sua visão particular de mundo. O esforço para escrever textos esteticamente bem elaborados, inspirados em Freire (1987), resultou no acesso à memória afetiva dos primeiros anos escolares. Os títulos que deram aos textos categorizaram a compreensão de suas vivências. Ademais, os sentidos humanos foram acionados para a composição da imagem poética da escola, como o cheiro do álcool do mimeógrafo, a cor creme das paredes da sala de aula enfeitadas com desenhos

coloridos, a textura dos troncos das árvores e da areia, o som dos pássaros, o toque gentil da professora etc.;

- b) *a escrita como construção de sentidos pelo ator-autor* – os memoriais os ajudaram a se expressar e a questionar de forma ativa a liberdade que possuíam sobre a existência, de modo a transformar o vivido em ações concretas no presente. Perceberam que a concepção de educação com a qual estavam acostumados era a tradicional, do método alfabético das cartilhas, contudo, apesar da pouca liberdade dos alunos, a atuação da professora, na maioria das vezes, era superadora. Assim, o método de alfabetização ficou em segundo plano e o mais evidenciado foi o afeto como cerne da interação docente-discente. Ficou claro que desejavam ser capazes de transformar a realidade, ressignificando a prática tradicional ainda fortemente presente nas escolas e que acreditavam que é preciso haver mais afeto e humanização na atuação docente;
- c) *a escrita como pesquisa do ator-pesquisador* – os estudantes aprenderam a analisar suas experiências, identificando que estão transformando algumas delas em experiências fundadoras, isto é, o vivido tornou-se ocasião de formação, orientando suas buscas. Refletiram por escrito, dialogando com o texto de referência (FREIRE, 1987), e entenderam que suas experiências eram determinantes dos princípios que possuíam sobre a atuação do professor alfabetizador.

Essas narrativas memorialistas foram problematizadas em confronto com o momento atual de suas vidas. Durante nossas discussões, deram informações importantíssimas para que eu pudesse conhecê-los melhor. A grande maioria estudou até o ensino médio em escolas públicas. Todos tinham ocupação o dia inteiro, realizavam estágio obrigatório e possuíam bolsa Pibid<sup>94</sup>, pagavam as mensalidades com dificuldade, consideravam o curso noturno puxado, com muitas disciplinas e excesso de tarefas a cumprir. À noite estavam esgotados, às vezes sem condições de prestar atenção às aulas, conforme declararam em seus registros de aula e nas avaliações do semestre. A grande maioria já trabalhava em escolas como estagiários remunerados ou em outra função como inspetor de alunos e monitor de informática.

---

<sup>94</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Assim, foram caracterizados os sujeitos concretos, parceiros do trabalho didático constituído como uma pesquisa-formação, indicando-me que meu esforço seria grande para conseguir envolvê-los em processos de *ensinagem* e de pesquisa que demandariam dedicação e comprometimento coletivos.

Sujeitos que traziam consigo suas historicidades, suas concepções simbólicas do mundo, mediados pela linguagem, por ferramentas ou por outras pessoas (VIGOTSKI, 2008) e permanentemente mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1994). Sujeitos situados historicamente, mediados por contradições impostas pelo contexto social capitalista, cujos valores são representados pelo interesse imediato na aula magistral, na nota, no diploma, no lucro que o estudante/cliente proporciona. Sujeitos mediados por situações limites que enfrentam, ao conciliar trabalho diurno e o curso noturno de Pedagogia, que se situam em uma sociedade de classes como estudantes da classe trabalhadora.

Vale ressaltar que o acesso de estudantes trabalhadores ao Ensino Superior público e privado, desde os anos 1990, tem sido estudado por inúmeros pesquisadores, dentre os quais Giroto (2017) reconhece que o aumento desse acesso é fruto da luta de diferentes organizações e de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Contudo, a permanência desses estudantes trabalhadores implica um movimento de repensar as práticas pedagógicas que levem em conta “as experiências produzidas por estes sujeitos tanto no período de escolarização anterior à universidade, quanto nas representações que constroem neste contato inicial com o curso”. (p. 232)

Nessa direção, avalio que a pesquisa-formação idealizada foi ao encontro das necessidades formativas dos estudantes trabalhadores que dela tomaram parte, provocando reflexões sobre as formas de ensinar e aprender, produzindo transformações necessárias na práxis didática e diálogos significativos para todos os participantes. Ademais, com a intencionalidade de valorizar as experiências desses sujeitos, busquei criar situações de interação dialógica, como o portfólio que se iniciava, e atividades de *ensinagem* e pesquisa, como as narrativas autobiográficas, dentre muitas outras.

#### *Cena 5: o segundo (des)encontro*

Na aula de 22 de março de 2017, aconteceu outro episódio desagradável. Até então, estávamos caminhando na construção do diálogo e a participação da classe na elaboração do portfólio coletivo e nas demais atividades de *ensinagem* era satisfatória. Para esse dia, foi

marcada com antecedência uma aula compartilhada com outra professora para retomarmos alguns conceitos-base da teoria piagetiana do desenvolvimento humano, a fim de que alcançássemos uma maior compreensão sobre a relação entre a teoria de Piaget e a teoria do desenvolvimento da linguagem de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Cheguei à sala alegre e lembrei aos estudantes que tínhamos a aula compartilhada e que havia reservado um auditório pequeno para comportar melhor duas turmas, a da professora convidada e a nossa. Sete estudantes se levantaram e me seguiram em direção ao auditório. Os demais colegas (oito estudantes) permaneceram na sala, mas deram indicação de que iriam em seguida. Para meu espanto, tomaram outro rumo, fugiram da aula sem nos dar satisfação.

Para piorar, a aula compartilhada virou uma aula magistral, pois a professora convidada não compreendeu minha proposta e ficou irritada quando comecei a dialogar com ela. Falou apenas voltada para os alunos dela, sentados à direita, e sequer olhou para meus alunos, sentados à esquerda. Senti-me humilhada pela segunda vez, mas vejo que só eu interpretei assim, porque meus alunos acharam a aula ótima.

Naquela noite, fui para casa com um sentimento negativo e fiquei pensando como reagir àquela atitude de parte dos estudantes do quinto semestre. Decidi que não revidaria com agressividade, mas com uma atitude gentil e madura. Por conseguinte, passei o final de semana escrevendo avaliações parciais do desempenho individual até aquele momento.

A aula seguinte, em 27 de março de 2017, iniciei com um aquecimento, exibindo um pequeno vídeo de um projeto literário desenvolvido, quando fui diretora de uma escola de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (2010-2015). Como atividade posterior, problematizamos o conceito de ambiente alfabetizador e sua importância para o aprendizado da escrita e da leitura. A seguir, fiz a divisão do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007) e dos grupos que apresentariam os oito capítulos em formato de seminários. Então, aconteceu a devolutiva da avaliação dos trabalhos realizados até aquela data, por meio de fichas avaliativas<sup>95</sup> que elaborei, contendo apreciações do desenvolvimento acadêmico dos estudantes até aquele momento. Foi uma avaliação de meio de processo.

A reação dos estudantes, após lerem as fichas, foi superior às minhas expectativas. Ouvi comentários como: “fiquei emocionada, nenhum professor jamais fez devolutivas assim, nunca um professor falou que eu tinha letra bonita, ainda bem que nos elogiou etc.”. Aquelas reações, depois confirmadas nas avaliações dos alunos sobre o primeiro *ciclo gnosiológico*, indicaram

---

<sup>95</sup> Ver Apêndice A2 (p. 316), ficha avaliativa.

um avanço no fortalecimento dos laços afetivos de respeito mútuo. Esses laços foram a liga para a compreensão do ato didático como um acontecimento concreto, em tempo presente, permanentemente ressignificado pelas subjetividades dos sujeitos participantes desse evento, conforme aprendi com Baeza (2019). Sendo assim, a avaliação converteu-se em uma ferramenta de capital importância na historicidade da pesquisa-formação.

Para encerrar a aula, foram lidos dois registros reflexivos da aula anterior:

*Descrever a aula dessa quarta-feira (22/03/2027) será apresentá-la com fatos de certa forma desconfortáveis. Nesse momento me sinto assim, e escrevo agora para manter essas sensações e percepções contribuindo para um pouco de "originalidade" ao texto. Isso porque, começo a transferir para o papel as minhas lembranças da aula às 22h40min do mesmo dia. Não entrarei em detalhes sobre os prováveis motivos e sim relato as questões emergidas desta experiência, por acreditar ter e ser de relevância maior. Não era a minha programação escrever para esse portfólio agora, digo isso porque havia planejado para esse exato momento terminar o resumo de ciências que já está atrasado. Entretanto, no caminho de volta para casa, pesou a necessidade de escrever sobre a aula, de externar o que penso e sinto, sendo maior do que a preocupação da possível nota mais baixa em ciências. Primeiro, minha intenção não é discutir sobre possíveis culpados. Sendo assim, só tento entender por que saí desta aula com insegurança, desconforto, desinteresse, como talvez, também, algumas outras pessoas participantes. Em síntese, encerro esse parágrafo pensando se nós compreendemos a responsabilidade e a importância de cada um(a) para o aprendizado do outro. O quanto a falta da presença, da participação de um(a) aluno(a) gera "prejuízos" a todos nós. Pergunto-me se compreendemos a necessidade de fazer parte deste grupo. (autor: Diego)*

Diego foi preciso, ao provocar a reflexão sobre a atitude imatura de boicote à aula anterior, externando os sentimentos ruins que sentiu quando do corrido. Chamou o grupo à responsabilidade da participação coletiva e da importância da coesão solidária para o bom aprendizado de todos.

*A aula do dia 22.03.2017 ocorreu na sala 311, junto com o 3º Semestre. Aguardamos a chegada das professoras para podermos abrir a sala, a qual estava trancada. Percebemos uma chateação da Professora Rosana, pela falta dos alunos do 5º Semestre na sala. A aula foi iniciada com a profa. XXXX, a qual abordou as relações infantis, desenhos e escrita relacionados à teoria de Piaget. Fomos questionados sobre o que é esquema segundo Piaget, mas nenhum aluno presente soube responder, sendo assim explicado pela professora que se trata de "caixas" do pensamento, nas quais ficam armazenadas com informações recolhidas de acordo com a vivência da criança, e como esta tem influência na alfabetização, uma vez que a criança passa a evoluir na escrita a partir da percepção de seus erros, reformulando suas hipóteses de acordo com as informações que recebem. [...] Encerrada a aula da profa. XXXX, os alunos do 3º Semestre foram dispensados, permanecemos na sala com a profa. Rosana, a qual nos entregou algumas atividades, pedindo para que separássemos as sondagens impressas em pré-silábica, silábica e alfabética, percebi que não tivemos*

*dificuldades em fazer o que foi solicitado pela professora, a qual nos elogiou, achando que nos saímos bem na atividade. (autora: Emanuelle)*

Ao registrar a mesma aula, Emanuelle preferiu ser discreta e focou no conteúdo discutido, sem apresentar uma reflexão. No entanto, foi possível identificar que notou meu estado de espírito e que considerou a aula como pertencente à professora convidada e não como uma aula compartilhada. Percebi que minha proposta havia sido dissonante do que todos consideravam como aula, ou seja, eu a compreendia como um evento de natureza dialogal, os demais a entendiam como pertencente ao professor que explica o conteúdo para alunos que o escutam. Estava evidenciada a contradição aula transmissiva X aula dialogada.

Contudo, avalio que esse segundo desencontro acabou se convertendo em um encontro humano, em que pudemos compartilhar nossas impressões sobre o outro e o grupo. Eu por meio da avaliação dialógica individual e eles sobre a participação do próprio grupo. Senti que o aprendizado foi mútuo. O silêncio do grupo, ao ouvir os registros de aula de Diego e Emanuelle, indicou que houve escuta e esta é condição essencial para o diálogo.

Aqui reflito com Freire (2001) sobre o impacto da alegria que senti: “Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria” (p. 36). Dessa forma, caracterizo a historicidade da pesquisa-formação em análise – uma sucessão de erros e acertos, altos e baixos, de avanços e retrocessos, mas um processo de ganho para todos –, ratificando que sempre mantive firme minha intencionalidade de construir conhecimento com meus alunos, buscando ativamente proporcionar-nos vivências significativas de *ensinagem* mediadas pela pesquisa.

#### *Cena 6: a retratação*

Por meio do registro da aula de 27 de março de 2017, as barreiras de resistência foram derrubadas e conseguimos criar a situação esperada para a abertura do diálogo. Para minha surpresa, a aluna que havia feito o comentário desagradável na nossa primeira aula se retratou por meio de uma autoanálise comovente. Apresento extratos desse registro<sup>96</sup>:

*[...] Um momento marcante da aula, a meu ver, deu-se com a entrega da avaliação das atividades solicitadas [...] Como boa jovem psicóloga e pouco experiente que sou, comprovando o que todos pensam sobre*

---

<sup>96</sup> Ver texto inteiro no Apêndice A (p. 261).

*"psicólogos analisarem todos a todo tempo", comecei a refletir principalmente sobre as avaliações a que somos submetidos, durante toda a nossa vida. Vivemos em prol do que pensam sobre a gente e somos reflexos dessas críticas, tanto positiva quanto negativamente. Me recorro de sentir o mal-estar da professora Rosana com nosso possível julgamento por ela ter assumido as aulas de outra professora que era muito esperada por nós. Mas vejamos, a professora Rosana está anos luz à nossa frente academicamente falando, e, mesmo assim, ainda está suscetível às avaliações do mundo. [...] Pensei muito sobre isso, tanto lendo a minha avaliação, com todas as atividades que não realizei, e com o relato da professora de que preciso ler mais para fundamentar minhas críticas, quanto lendo as avaliações dos meus colegas e refletindo sobre a avaliação em si. [...] Gostaria de terminar meu relato com meus melhores sentimentos para a professora Rosana, quero dizer que estou gostando muito das aulas, o que provavelmente vai me levar a me dedicar mais, e que acredito que a nossa sala a aceitou, finalmente, de braços abertos. (autora: M)<sup>97</sup>*

Essa foi a situação que nos levou a refletir sobre nossas diferenças, rever nossas posturas, emocionar-nos e, principalmente, provocou a abertura real do diálogo. *M* teve uma grande importância na nossa história, pois foi corajosa para expressar em voz alta seu descontentamento e desconfiança e, com essa atitude, acabou expressando o pensamento de muitos estudantes da turma. Por outro lado, teve coragem para se retratar e reconhecer que as aulas estavam dissipando suas impressões negativas e, desta vez, também expressou os sentimentos dos demais estudantes. Assim, *M* realizou uma mediação fundamental para podermos iniciar a pesquisa-formação, ajudando-me a depreender a relevância de sua participação e a dimensão do ato didático, definido por Baeza (2019) como encontro humano:

Enquanto se trata de um encontro humano, não é um fenômeno puramente semiótico, não é puramente significacional, é também material na medida em que participa o tempo, participam os instrumentos, participam os propósitos, participam os interesses. Desta forma, o que a categoria nos quer mostrar é precisamente o ponto em que se articulam, em um momento, todas as dimensões possíveis da construção da subjetividade humana. (p. 155-156)

Frente à definição do autor, pude inferir que as cenas que recortei são partes do ato didático, mas também são momentos completos de articulação das dimensões das subjetividades dos sujeitos participantes da pesquisa-formação. Logo, caracterizam-se também como totalidades, em que posso observar a expressividade da participação do coletivo, de cada sujeito, a ferramenta ou o conteúdo para a mediação no processo vivenciado.

---

<sup>97</sup> Utilizo a letra inicial da aluna *M*, porque essa foi a última vez que compareceu à aula. Desistiu logo a seguir para seguir a carreira de psicóloga (sua primeira graduação), portanto não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLÉ) e não participou da pesquisa-formação.

### *Cena 7: o contrato didático dialógico*

Após criarmos uma situação didática para abertura do diálogo, em 29 de março de 2017, esclareci minha intenção de realizar uma pesquisa-formação com o grupo-classe, como parte de minha pesquisa de tese, e todos concordaram prontamente em assinar o TCLE.

Muitos autores ressaltam a importância de haver uma fase inicial de esclarecimento ao grupo sobre as pretensões do pesquisador, em pesquisas ativas e coletivas. É quando se estabelece uma espécie de contrato de intenções que dá início à constituição do “pesquisador coletivo” (BARBIER, 2004, p. 103), ou seja, do grupo que assume a responsabilidade de, coletivamente, pesquisar na e sobre a ação.

Freire (1987) recomenda que, desde o início da investigação temática – quando os investigadores começam a adentrar o mundo dos participantes, iniciando o levantamento dos possíveis temas geradores –, os investigadores sejam claros sobre o que estão fazendo e convidem os participantes para que também tomem parte de todas as etapas da investigação. Para Freire (1987), o *contrato é dialógico*, constituindo-se em uma forma do pesquisador partilhar a responsabilidade e de não ser o único com poder no grupo, bem como do grupo suprasumir-se como partícipe do processo. O respeito ao educando é uma atitude ética-dialógica de capital importância na pedagogia freiriana.

El Andaloussi (2004, p. 105), com base em André Morin, ressalta: “o contrato é o que interliga os diferentes participantes por meio da negociação e do diálogo permanente, garantindo um acordo deliberado”. Enfatiza que é preciso que os papéis e responsabilidades dos participantes sejam bem definidos, mas que também sejam flexíveis, a fim de que possam se adaptar a novas situações que surjam durante o processo da pesquisa. O contrato precisa representar os valores democráticos dos participantes e suas formas de expressão linguística, assim, tornar-se-á um mecanismo para a implicação de todos.

Franco (2005) realça a importância do contrato com o grupo, reconhecendo-o como um importante dispositivo para a fase preliminar dos trabalhos que marcará a inserção do pesquisador no grupo. Por meio do contrato, afirma a autora, serão estabelecidas relações de “camaradagem, de humor partilhado” (p. 498-499), de modo a quebrar barreiras de silêncio e de atitudes defensivas. Assim, denomina-o “contrato de ação coletiva” (p. 499), com a finalidade de elucidar questões relacionadas “à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho que desenvolverão”. (p. 499)



Ponderando sobre as recomendações dos autores citados, avalio que estabeleci com o grupo de estudantes um contrato dialógico, na perspectiva freiriana, que interligou os sujeitos por meio da negociação permanente e guiou a ação coletiva. De fato, o nosso contrato foi oficializado pelas assinaturas dos TLCEs. Contudo, entendo que, a cada ciclo da pesquisa-formação, esse contrato dialógico foi sendo renovado e renegociado, à medida que avaliávamos o trabalho em andamento e reconduzíamos o processo. Sendo assim, o contrato não foi representado por um documento burocrático, firmado em um momento estanque; mas por uma ação de comprometimento entre os participantes permeada pelo diálogo. Por conseguinte, flexível, adaptável às condições existentes, e foi se fortalecendo, ao mesmo tempo em que o entendimento deles sobre o papel que exerciam no coletivo pesquisador foi se ampliando.

#### *Cena 7: os seminários*

Conforme já mencionei, planejei para esse primeiro *ciclo gnosiológico* a apresentação de seminários. Considerei que os seminários, nos cursos de graduação, eram uma forma ativa dos estudantes realizar, problematizar e socializar estudos sobre os temas em discussão. Para mim, são atividades propícias de *ensinagem* e de pesquisa. Então, programei a apresentação de oito seminários em grupos de dois a três alunos. Calculei que, no montante das 85 horas-aula referentes ao componente curricular Fundamentos e Prática da Alfabetização, os seminários tomariam 8 horas-aula (9,5% do total das aulas), por isso acreditei que não seriam cansativos.

Meus objetivos para esses seminários foram: incentivar o contato direto com o texto da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007), sem precisar de fontes secundárias para a compreensão dessa teoria; possibilitar uma experiência de leitura de uma pesquisa de grande porte, já que estávamos discutindo como ensinar com pesquisa e eles também estavam elaborando seus projetos de trabalho de conclusão de curso.

Ao encontro desses objetivos, combinamos que todos deveriam ler antecipadamente os capítulos a serem apresentados e que os grupos teriam, no máximo, 30 minutos de exposição para, a seguir, realizarmos uma atividade de síntese do que estavam aprendendo. Outro combinado foi que as apresentações precisariam problematizar a teoria da aprendizagem da língua escrita, trazendo as contribuições de outros autores, como Piaget, Vigotski e Freire, bem como relacionar o conteúdo com suas vivências nas escolas.

A primeira apresentação ocorreu conforme o combinado. O grupo de três estudantes não teve dificuldades em problematizar o capítulo inicial de contextualização da pesquisa de

Ferreiro e Teberosky (2007, p. 17-41), em que as autoras justificam a pertinência da teoria piagetiana para compreender os processos de aquisição da escrita e da leitura. Fui realizando intervenções durante a apresentação, envolvendo a classe no diálogo, a fim de que todos se sentissem descontraídos e fossem compreendendo que teoria e prática compõem uma unidade dialética.

De imediato, os estudantes reconheceram o contexto das escolas públicas, onde havia alunos com dificuldades de aprendizagem e assim como no México, país em que as autoras desenvolveram a pesquisa, a alfabetização continuava a ser uma grande preocupação. Muitos temas surgiram, como a semelhança entre o conceito de *leitura de mundo* de Freire (1987) e o de *escrita como representação da linguagem*<sup>98</sup> de Ferreiro (2011). Ficaram encantados ao descobrir que Freire conheceu Ferreiro em Genebra, na condição de exilados de países latino-americanos em tempos da ditadura militar, portanto eram contemporâneos e estavam em sintonia de ideias, porque a alfabetização era o grande tema na década de 1960.

Da mesma forma, discutimos o significado do termo *construtivismo*, ressaltando que não se trata de um método ou uma técnica, mas sim uma teoria que explica como a criança aprende a escrever, a partir de suas hipóteses sobre a escrita e de sua leitura de mundo. No Brasil, o construtivismo de Emilia Ferreiro, embasado na teoria do conhecimento de Jean Piaget, chegou de forma equivocada, no formato de método pronto, imposto aos professores no início dos anos 1980. Desse modo, os docentes foram excluídos do processo de discussão da escolha do método de alfabetização, a autoria e a autonomia docentes foram desconsideradas, os contextos de sua atuação ignoradas, como a quantidade de alunos na sala de aula, as péssimas condições de trabalho, os salários insuficientes etc.

Contraditoriamente, essa foi a fórmula que o MEC inventou para atender às exigências do Banco Mundial, alinhando a educação brasileira às necessidades do mercado financeiro, com o argumento de que alcançaríamos uma alfabetização sem repetências. Assim, os professores estudaram o método e não a teoria. Por essa razão, o construtivismo foi tão rejeitado e muitos anos se passaram para que fosse mais bem compreendido. Hoje, o método adotado nas escolas públicas da região da Baixada Santista continua sendo o mesmo, porém todos concordaram que

---

<sup>98</sup> Para Ferreiro (2011) e Ferreiro e Teberosky (2007), a escrita é um sistema de representação da linguagem. Nessa perspectiva, “a aprendizagem da escrita se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2011, p. 19). A partir dessa premissa, as autoras desenvolveram a teoria da *psicogênese da língua escrita*, mediante o acompanhamento sistemático da evolução das hipóteses de escrita da criança, conforme seu desenvolvimento psicogenético. Associamos esse conceito de *escrita como representação da linguagem* ao de *leitura de mundo* de Freire (1989), em virtude de os três autores considerarem a perspectiva de aprendizagem dos sujeitos como ponto de partida. Portanto, a preocupação de como ensinar ou a escolha do método ideal foram substituídas pela busca permanente de como os sujeitos aprendem.

ainda não é bem aceito por grande parte das professoras, bem como só é adotado por pouquíssimas escolas particulares. Ressaltei que estavam tendo o privilégio de estudar a teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (2007), para poderem trabalhar com este ou outros métodos de alfabetização com consciência, sabendo o que fazer. Por fim, avaliei que, por meio da problematização provocada pelo seminário, criamos uma situação de aprendizagem coletiva bastante satisfatória. Destaco abaixo um trecho do registro dessa aula:

*Essa atividade foi de grande valia, pois pudemos aprofundar nosso conhecimento sobre o assunto, fazendo, inicialmente, uma troca com os colegas do grupo e depois uma troca com o grupo classe juntamente com a professora Rosana. Acredito que essa troca, esse diálogo seja essencial para nos tornarmos bons professores, porque devemos falar, escutar, respeitar e como diz Paulo Freire, ter consciência do nosso inacabamento, permitindo-nos estar em constante aprendizado. E o melhor é que é nítida a preocupação da Rosana, quanto a sermos esses bons profissionais de que o mundo precisa, sua conduta em sala de aula demonstra esse anseio, o que é um motivo de grande satisfação. (autora: Bruna)*

O registro de Bruna destacou nossa interação e situação de diálogo, durante o primeiro seminário, demonstrando que estabeleceu relação entre o pensamento freiriano, seu compromisso como futura professora e minha postura. Esse registro reforçou a boa impressão que tive desse primeiro seminário.

O próximo seminário, em 10 de abril de 2017, sobre o segundo capítulo – *Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2015, p. 43-68) –, foi apresentado por uma dupla de estudantes com excelente capacidade de reflexão. Elaboraram uma ótima síntese dos conceitos do capítulo estudado e sozinhos conseguiram realizar a mediação do diálogo com os colegas de turma. Após o seminário, recebemos a visita de uma coordenadora pedagógica<sup>99</sup> para conversarmos sobre como é o trabalho de alfabetização na escola municipal em que trabalha. Vejamos o que diz o registro dessa aula:

*Como sempre, um trabalho muito bem apresentado pela dupla, em que mostraram como as crianças compreendem o processo de reconhecer as letras e nomeá-las, a diferença em perceber as letras cursivas para a caixa alta e suas quantidades [...] Ainda na aula contamos com a presença da coordenadora Simone [...] ainda tivemos a oportunidade de fazer alguma pergunta ou esclarecer alguma curiosidade que a sala tivesse sobre a escola, acho que o pessoal já estava cansado!! [...]. Como dizia Paulo Freire, "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" vejo muito isso no papel do professor, não somente na*

---

<sup>99</sup> Minha convidada foi a profa. Me. Simone do Nascimento Nogueira, doutoranda do nosso PPGE, coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, minha amiga e ex-parceira na gestão dessa escola. A visita foi computada como estágio para a doutoranda.

*sala de aula, mas fora dela também, onde devem buscar por um mundo melhor, que não tenha desigualdade, discriminação, falta de respeito, fazendo com que todos tenham acesso à escola. Pode ser por pequenas atitudes, mas são a partir delas que começam as mudanças [...] (Autora: Jéssica)*

O extrato do registro de Jéssica revela sua avaliação sobre o trabalho apresentado, sintetiza sua compreensão sobre o conteúdo do capítulo estudado e ressalta o interesse da turma no relato de experiência sobre projetos de escrita e leitura na alfabetização inicial da coordenadora pedagógica visitante. Vale destacar que a autora do registro observa o cansaço dos colegas, um fator condicionante do nosso trabalho de pesquisa-formação que demandou flexibilidade e empatia da minha parte, bem como a criação de situações didáticas de descontração durante as aulas. Ao final dessa aula, por exemplo, tiramos fotos. O movimento corporal para levantarem-se das cadeiras, o ensaio de sorrisos e poses possibilitaram alguns minutos de relaxamento e alegria. Por conseguinte, fomos para casa com uma sensação agradável gravada em nossas memórias.

Outro aspecto interessante no registro destacado é a relação com o pensamento de Paulo Freire, como uma forma da autora do registro explicar sua compreensão do papel social do professor e a nossa busca incessante por uma educação/mundo melhor, em que não haja desigualdade. Assim, a reflexão da professoranda ultrapassa o contexto da sala de aula e alcança o contexto social.

O terceiro seminário, em 12 de abril de 2017, abordou o capítulo *Leitura com imagem* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 69-113). As duas estudantes responsáveis pelo seminário fizeram um ótimo trabalho e mobilizaram a participação da classe, conforme o extrato do registro abaixo:

*Quando o trabalho foi iniciado, Jackelline, como uma boa sagitariana, foi sincera e logo falou que não sabia o que era Função Semiótica e foi atrás do significado, buscou entender direitinho, pois estava sendo citado no seu capítulo. Logo, a professora Rosana que adora uma boa postura de esforço de seus alunos a elogiou, dizendo que estava corretíssima a postura que a Jacke havia tomado. Durante a apresentação da dupla "JJ", a professora Rosana fez algumas observações, complementou algumas falas das meninas, Bruna fez perguntas e alguns comentários sobre o trabalho e elogiou Jéssica quando comentou sobre como a professora da sala dela ensinava. Claro que não poderia faltar a participação do Diego, que perguntou sobre o tópico "Tentativa de relação entre decifrando e sentido", professora Rosana, Bruna e eu complementamos dizendo que a criança deduz, procura a palavra mais próxima, ela usa palavra de apoio para ler. A professora Rosana, reconheceu o esforço das meninas e comentou que elas tiveram um trabalho imenso. [...] Depois de fortes emoções e uma aula participativa, a professora Rosana carinhosamente nos entregou chocolates, desejando "feliz páscoa". É muito amor envolvido, não é? (Autora: Tabatha)*

Selecionei esse trecho com a intenção de ilustrar a participação ativa dos estudantes nos seminários. Tabatha cita momentos importantes de interação que ajudaram na interpretação

coletiva do texto. Também ressalta, carinhosamente, minha postura amorosa, explicando a amorosidade presente naquela aula. Para compreender essa faceta do ato didático, retomo Freire (2001, p. 19): “[...] quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito”. Nesta citação, o autor reforça sua concepção de educação humanizada, capaz de transformar pessoas e o mundo. Da mesma maneira, compreendo a amorosidade no/do ato didático. Amorosidade que promove encontros entre seres humanos que aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam. Amorosidade que, certamente, impregnaria as futuras práticas didáticas desses/dessas professorandos(as), estimulando-os a fazer a diferença nas escolas em que trabalharem.

Os demais seminários seguiram de forma semelhante. Entretanto, fui percebendo a dificuldade de alguns grupos em fazer a síntese dos conteúdos e a diminuição da participação da classe. Da minha parte, ponderei ter valido a pena a incursão pelo texto da pesquisa de Ferreira e Teberosky (2007), mesmo com os percalços que enfrentaram. Isso porque o estudo desse conteúdo não dependeu apenas dos seminários, uma vez que as demais aulas abordaram os conceitos da teoria das autoras, por meio de atividades de leitura compartilhada, discussão de vídeos e de situações-problema. Logo, os seminários foram atividades complementares no estudo que realizamos. Ao final do primeiro *ciclo gnosiológico*, solicitei a avaliação dos alunos sobre essa experiência:

*Achei um pouco cansativo toda semana alguém apresentando trabalho. Gostaria que as aulas fossem mais dadas pela professora.*

*O que mais sei é sobre o meu capítulo, porque as apresentações não são a mesma coisa que a explicação da professora.*

*Minha crítica se refere a todas as matérias. Sinto falta de aulas em que os professores falem, expliquem os conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Confesso que estudar o livro apenas pelas apresentações não foi tão significativo para mim e um pouco exaustivo.*

*Não gostei da quantidade de aulas reservadas a apresentações de trabalhos, senti mais falta de explicações dadas pela professora ao invés dos alunos.*

*O diálogo nas apresentações dos capítulos foi instável, alguns grupos conseguiram provocar os alunos que assistiam e outros não. Nesses momentos de maior interação, o papel da professora foi destacado, porque partiu dela os momentos de diálogo que perduravam e ao mesmo tempo envolviam a sala.*

*Gostei de estudar o livro, mas não gostei dos seminários. Prefiro aulas mais “tradicionais”, em que a professora explica e os alunos ficam quietos.*

Não houve unanimidade de opiniões nas avaliações escritas, mas, ao socializá-las com o grupo, todos concordaram que não queriam mais fazer seminários. Alguns colocaram a culpa nos grupos que não se comprometeram em fazer um trabalho interessante. Minha surpresa foi com o fato de que preferiam aulas “tradicionais”, em que eu explicasse a matéria e eles fizessem “algo” depois. Não queriam o trabalho de ler o texto por eles mesmos, o que reafirma a cultura da aula expositiva como uma situação didática cômoda tanto para o aluno quanto para o professor. Enfim, concordei em considerar outra forma de trabalho, em que eu apresentasse o conteúdo e eles criassem uma atividade didática depois. Entretanto, frisei que sempre usaríamos estratégias de pesquisa científica durante o nosso processo de *ensinagem*, como os registros reflexivos que estavam elaborando sobre as aulas e o estudo exploratório, com construção e análise de material empírico, acompanhado de relatório, como o que fariam para fechar esse primeiro *ciclo gnosiológico*.

Ainda precisei explicar que, no 5º semestre, estavam conhecendo os fundamentos (teoria) e a prática da alfabetização, mas não exatamente teriam que aprender a fazer atividades práticas para aplicar com as crianças. Iriam aprender a metodologia de ensino, a partir do 6º semestre do curso. Senti o alívio de todos e os sorrisos apareceram, pois pensavam que não tiveram prática suficientemente. Identifiquei nessa cena que a contradição teoria X prática estava fortemente impregnada no pensamento dos estudantes, preferiam aprender o fazer a estudar a teoria que subsidiava a prática da alfabetização, ou seja, caberia a mim a explicação da teoria, a eles interessava aprender a prática. Estávamos diante do velho estereótipo neoliberal do curso de Pedagogia: muita teoria e pouca prática. Teríamos que trabalhar para dissolver esse pensamento equivocado, para que compreendessem a indissociabilidade da unidade teoria-prática.

#### *Cena 8: o estudo exploratório*

Como uma experiência didática síntese do primeiro *ciclo gnosiológico*, com características de pesquisa empírica, planejamos realizar um estudo exploratório, em que os acompanharia, com a finalidade de realizarem sondagens das hipóteses de escrita de crianças em fase inicial de alfabetização. Por sugestão da Ananda, escolhemos o Centro de Convivência Santa Rita de Cássia (CECON) que atende pedagogicamente crianças no contraturno escolar, na cidade de Santos.

O planejamento da atividade demandou algum tempo para decidirmos dia, horário, como fazer as sondagens, as responsabilidades de cada envolvido etc. Combinamos que quem não pudesse participar dessa atividade deveria substituí-la por uma sondagem na escola em que estagiava ou trabalhava. Sete estudantes se comprometeram em comparecer ao CECON. Tivemos uma aula para revisar como elaborar a sondagem e esclarecer dúvidas e outra aula para o ensaio do teatro de fantoches *Chapeuzinho Vermelho*, texto adaptado pela turma e do qual foram retiradas as palavras para a sondagem contextualizada.

Esse estudo exploratório requereu planejamento coletivo; a aplicação da sondagem individualmente, com base na teoria estudada durante o semestre, especialmente em Ferreiro e Teberosky (2007); análise das produções das crianças e elaboração de relatório. Assim, constituiu-se como uma pesquisa de cunho participativo, culminância do primeiro *ciclo gnosiológico*, que expressou o conhecimento construído individual e coletivamente. Selecionei as avaliações de parte dos estudantes que participaram dessa experiência:

*Fazer a sondagem foi muito tranquilo e com as orientações da professora pude aplicá-la sossegada e sem nenhuma dificuldade. (Autora: Emanuelle)*

*Fiquei nervosa em sentar-me com duas crianças e realizar a sondagem. Com certeza, foi uma experiência única, senti-me a própria Emilia Ferreiro. (Autora: Ananda)*

*Aprendi a aplicar e analisar a sondagem. Sei que vivemos em constante aprendizado e que irei me deparar com situações que ficarei em dúvida, mas tive orientação e auxílio da professora, aprendendo e me sentindo segura. (Autora: Emanuelle)*

*Momento sensacional que a professora nos proporcionou na “ação”. Experiência de forte peso positivo na minha vida pessoal. (Anônimo)*

*Foi o momento de maior segurança e satisfação, porque consegui atingir o objetivo de elaboração da sondagem, apesar de algumas falhas. (Autor: Diego)*

*Durante a experiência, consegui ver na prática toda a teoria estudada. Senti-me um pouco insegura na hora de escrever a minha análise do processo de aplicação da sondagem. Sei que preciso estudar bastante para me sentir segura e preparada como profissional da educação, até porque a responsabilidade é grande. (Autora: Gerlucia)*

*Essa experiência foi muito importante para que percebêssemos a proximidade da nossa produção com a pesquisa de Emilia Ferreiro. (Anônimo)*

As avaliações ratificaram minha percepção positiva do estudo exploratório vivenciado coletivamente. Pondero que, por meio dessa experiência, os estudantes puderam “recriar ou

refazer o ensinado” (FREIRE, 2005, p. 24), demonstrando o que foi apreendido, atribuindo sentido para essa atividade de *ensinagem* e pesquisa. Ademais, considerei que possibilitar experiências em que pudessem conhecer/ler/pensar a prática ampliaria a compreensão da teoria necessária para a formação profissional em desenvolvimento, bem como para a superação da dicotomia teoria X prática. “Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. (FREIRE, 1997, p. 11)

### 5.1.1.3 A avaliação

Freire (1997) refere-se à avaliação como um processo democrático, destacando especialmente a avaliação permanente da prática docente: “Programar e avaliar não são, contudo, momentos separados um à espera do outro. São momentos em permanentes relações” (p. 11). Sobre o processo ensino-aprendizagem, o autor ressalta que a avaliação deve investigar se os objetivos traçados foram alcançados pelos sujeitos envolvidos – educador e educandos. “Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando”. (p. 11)

Nesses termos, a avaliação democrática, qualitativa e dialógica que praticamos constituiu-se em uma ferramenta de mediação didática de capital importância. Por ser diálogo, possibilitou-me conhecer e compreender tanto o grupo quanto os sujeitos individualmente, demonstrando respeito ao apontar aspectos positivos e o que precisariam aprimorar, postura que foi reconhecida e elogiada pelos estudantes. Reciprocamente, aceitei as críticas e sugestões individuais, confirmando minha abertura ao diálogo. Dessa forma, a avaliação mediou o processo da pesquisa-formação, consolidou-se como um instrumento de pesquisa sobre a minha prática didática e como conteúdo para a análise do processo vivenciado, fomentando o movimento cíclico de ação-reflexão-ação essencial para nosso trabalho coletivo.

#### *Da avaliação da aprendizagem*

A avaliação não foi realizada apenas no final do processo, voltada para os resultados, mas empreendi uma avaliação diagnóstica com vistas a reconhecer o contexto e os estudantes, identificando potencialidades e desafios para a pesquisa-formação que se iniciava. Avaliei a produção dos estudantes, no meio do processo (ver *cena 5*), a fim de redirecionar atitudes e ações nas interações com as atividades de *ensinagem* e de pesquisa, bem como aproximar-me,



estreitando nossa relação dialógica. Quando avaliei suas produções no final do processo, todos já possuíam uma expectativa positiva de como a avaliação poderia contribuir para a formação de cada um, compreendendo que o que estava em pauta era o processo de produção de conhecimento e não as pessoas, tampouco que essa avaliação seria punitiva.

A avaliação de meio de processo das produções de cada estudante foi realizada por intermédio de uma ficha que criei, contendo comentários apreciativos sobre a qualidade, clareza, coesão, coerência, aspectos gramaticais dos textos produzidos; formatação, citações, referências<sup>100</sup>; também considerei o quanto aprenderam, o que ainda precisavam aprofundar e recomendações de como melhorarem. Considerei, especialmente, a compreensão e a criatividade expressas nos trabalhos, assim como a participação oral nas apresentações de trabalho e nas discussões nas aulas. No final da ficha, fiz comentários gerais sobre as atitudes proativas, comprometimento, dedicação, capricho nos trabalhos, características pessoais, elogiando e ressaltando pontos positivos. Para a avaliação de final de processo, segui esses mesmos critérios, sem utilizar a ficha avaliativa, mas escrevi uma carta pessoal para o estudante, com o intuito de dialogar com ele sobre o processo de aprendizagem, assim como fortalecer nossos laços afetivos. Severino (2009) recomenda que, ao avaliar sob a lógica da pesquisa, o professor universitário precisa deixar claro que “está tratando de construção de conhecimento e que este não seja apenas apropriado e repetido mecanicamente, mas analisado e reinventado” (p. 139). Procurei proceder dessa forma, imbuída da amorosidade e rigorosidade recomendadas por Freire (2005), incentivando a autoestima e a autoconfiança dos meus alunos.

#### *Da avaliação do ato de ensinar com pesquisa*

Para a avaliação do primeiro *ciclo gnosiológico* – que envolveu analisar minha práxis didática, nossa interação dialógica, o ensino com pesquisa, a relação interpessoal, a potencialidade das atividades propostas e o conhecimento produzido –, elaborei um questionário que poderia ser respondido anonimamente, de maneira que se sentissem à vontade para se expressarem. As avaliações me surpreenderam, como destaco a seguir<sup>101</sup>:

---

<sup>100</sup> Os estudantes são orientados por todos os professores, desde o primeiro semestre, quando cursam o componente curricular Metodologia da Pesquisa, a formatar seus trabalhos, citar autores e elaborar referências, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) direcionadas para os trabalhos acadêmicos.

<sup>101</sup> A síntese foi construída pela identificação das palavras mais utilizadas pelos estudantes e pela construção de um texto que representou o discurso coletivo. Ver apêndice A4 (p. 345).

*Sobre as situações de diálogo com o conhecimento, comigo e com os colegas*

Minha síntese

*O diálogo foi fruto da construção coletiva, aconteceu em todas as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando: houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar.*

*A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio, bem como a classe em semicírculo/círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo e a escuta, bem como para a construção de conhecimento. O aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que assistiam.*

De acordo com a síntese das respostas dos estudantes, foi possível avaliar que o diálogo, na perspectiva freiriana, permeou o trabalho didático, alcançando um dos princípios fundantes da pesquisa-formação.

O diálogo não foi apenas uma estratégia ou uma técnica fria para fins de pesquisa, mas o compreendemos como uma condição essencial ao ato didático emancipatório e humanizado. “Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64)

Assim, o método de ensino entendeu o diálogo como inerente à concepção ontológica freiriana de ser humano inacabado, curioso, conectivo que precisa do outro para compartilhar o que sabe e o que deseja saber mais, consciente de que “sabe que sabe”. Assim, esse saber vai além de apenas conhecer. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” Ibid., p. 65. Nesse sentido, o diálogo, no âmbito da pesquisa-formação, foi nos aproximando, transformando nossa relação interpessoal e, mais ainda, transformando a compreensão sobre a alfabetização dos sujeitos da pesquisa. Os estudantes confirmaram que houve diálogo com o conhecimento e esta foi uma ação transformadora no processo da pesquisa-formação.

Além disso, o diálogo democratizou nossa relação com o conhecimento. Uma vez que, na partilha dialógica, o professor não é o detentor do saber, mas “o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta”. Ibid., p. 65

Embora nosso objeto de estudo – *o ato didático de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* – tenha sido escolhido por mim, em virtude de minha maior experiência e do desenvolvimento desta pesquisa de tese, sem a participação dos estudantes, eu não teria subsídios empíricos suficientes para estudá-lo em sua multidimensionalidade. Como explica Freire: “o educador refaz a sua ‘cognosibilidade’ através da ‘cognosibilidade’ dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”. Ibid., p. 65, destaques do autor.

Na concepção freiriana, a práxis pedagógica é sempre mediada pela ação dialógica como método pedagógico e pela relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial. Assim, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao inédito viável (FREIRE, 1987), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária.

Esta avaliação coletiva confirmou que, de fato, houve a abertura do diálogo neste primeiro ciclo gnosiológico. Por conseguinte, criamos condições propícias para o desenvolvimento da pesquisa-formação e do ensino com pesquisa. Condições que seriam ampliadas no segundo *ciclo gnosiológico*.

#### *Sobre o ensino com pesquisa para a construção de conhecimento*

##### *Minha síntese*

*A pesquisa aconteceu por meio de inúmeras atividades proporcionadas pela professora, a partir da problematização de vídeos, artigos e dos três livros estudados. Principalmente, houve pesquisa para instrumentalizar os seminários, a sondagem das hipóteses de escrita e a elaboração do relatório de análise dessa experiência didática, de modo que pudéssemos nos apropriar dos conceitos e ver a teoria refletida na prática. A pesquisa foi utilizada para o embasamento da prática, ampliar a leitura de mundo, refletir e conhecer mais, por conseguinte, para construção de conhecimento. O aspecto negativo destacado foi haver mais teoria do que prática.*

Houve unanimidade no reconhecimento do ensino com pesquisa e das atividades planejadas para que mobilizassem estratégias de pesquisa e desenvolvessem atitudes investigativas e pedagógicas. A pesquisa foi intencionalmente pensada como método para a construção de conhecimento sobre os fundamentos e a prática de alfabetização, de forma individual e coletiva. Desse modo, utilizamos a pesquisa em seu princípio crítico-formativo. (PIMENTA, 2010)

Formar pelo ensino com pesquisa, nesse primeiro *ciclo gnosiológico*, significou tirar os sujeitos da zona de conforto e, mesmo contrariados por não receberem o conteúdo pronto transmitido por mim, foram capazes de se questionar, problematizar, refletir, desvelando diferentes interpretações do ensino com pesquisa e, principalmente, compreendendo o sentido que faz na vida deles, e poderá fazer na vida de seus futuros alunos, sair da passividade e adotar uma postura ativa de produtores de conhecimento. Posicionaram-se, portanto, como sujeitos cognoscentes que souberam concluir o primeiro *ciclo gnosiológico*, ao construir novos conhecimentos de forma crítica. (FREIRE, 2005)

O ensino com pesquisa, como ato didático emancipatório, ganhou uma dimensão epistemológica, à medida que superamos a racionalidade técnica e avançamos na direção de uma racionalidade da práxis, com vistas à construção de conhecimento, mediado pela unidade teoria-prática. Desse modo, a pesquisa foi compreendida como uma lógica inerente ao trabalho docente e avançamos na direção do inédito viável.

### *Sobre o papel do portfólio*

#### *Minha síntese*

*O portfólio foi percebido como uma ferramenta de pesquisa e avaliação das aulas que instigou o feedback dos alunos. Foi definido como registro histórico, meio de organização, de retomada de conhecimento e conteúdos das aulas, mecanismo de reflexão; repositório de memórias, reflexões, sentimentos e dramas pessoais. Foi utilizado para coletar diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto de análise e para o desenvolvimento e aprimoramento textual. Houve unanimidade na validação do portfólio.*

O registro das ações, representado pelo portfólio coletivo, equivale ao que Schön (2000) define como *reflexão sobre a reflexão sobre a ação*. É considerado de relevância capital para toda e qualquer metodologia de pesquisa, significa o distanciamento do pesquisador da ação, de modo a conseguir uma visão mais objetiva e um distanciamento dos fatos e do material empírico construído. O pesquisador poderá retornar ao registro sempre que necessário para confirmar ou relembrar o vivido.

Os registros organizados no portfólio se aproximaram do que Freire (1987) denomina “codificação” e, pelos registros, os pesquisadores – professora e estudantes – puderam “descodificar” a realidade captada, cindindo as partes, a fim de recompor a totalidade do ato didático emancipatório. Freire (1987, p. 123) destaca que, à medida que os investigadores realizam a “descodificação” da realidade estudada, devem registrar em seus cadernos de nota “as coisas mais aparentemente pouco importantes”, pois, nos pequenos detalhes, podem

encontrar elementos-chave para desvelar a realidade em sua essência. Assim, aconteceu nos registros de aula, pois cada estudante viu um detalhe que outros não viram e essas nuances da leitura do ato de ensinar com pesquisa, quando registradas, enriqueceram nossa análise. Essa forma de registrar o material empírico possibilitou desvelar os pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos secretos e, principalmente, as reflexões.

Sá-Chaves (2004) caracteriza o portfólio como uma estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a reflexão e a compreensão dos processos formativos. O portfólio constitui oportunidade para “documentar, registrar, e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”. (p. 15)

O portfólio que propus aos estudantes foi coletivo, isto é, a cada aula um aluno(a) era responsável pelo registro da aula, elaborando uma síntese escrita dos conteúdos estudados e uma reflexão sobre a aula. Assim, juntos, íamos completando uma pasta catálogo. Esses registros eram lidos ao final de cada aula, de modo que pudéssemos refletir sobre inúmeros aspectos do processo de *ensinagem* e pesquisa, bem como sobre nossa relação interpessoal. Acabaram ganhando uma dimensão pessoal maior do que a esperada, porque os estudantes tiveram a coragem de expressar sentimentos íntimos e resistências que alguns tinham em relação à minha pessoa. Nesse sentido, o resultado alcançado pelo portfólio foi surpreendentemente positivo. Considero que os dois portfólios coletivos que elaboramos foram responsáveis pela abertura e manutenção do diálogo com o grupo e fundamentais para o trabalho pedagógico sustentado pela ação dialógica, conforme propõe Freire (1987, 1986, 2005, 2008).

Vale ressaltar que os estudantes resistiram em escrever os registros reflexivos sobre as aulas. Embora escrevessem textos bonitos e sensíveis, conseguindo captar com bastante precisão os conteúdos estudados e a multidimensionalidade do ato didático, não gostavam de escrever os registros, porque consideravam como mais uma tarefa a ser cumprida, dava trabalho, não tinham tempo, estavam escrevendo o projeto do TCC, precisavam dar conta do Projeto Integrador etc. Então, precisei negociar com o grupo que só faríamos o portfólio por dois semestres. Nos dois últimos semestres da pesquisa-formação, as avaliações foram orais e era eu quem registrava as opiniões do grupo sobre as aulas. Entretanto, aceitaram escrever uma avaliação geral no final de cada *ciclo gnosiológico*.

Desse modo, meus registros pessoais, assim como os registros reflexivos elaborados pelos estudantes, converteram-se em importantes instrumentos de reflexão sobre *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* e sobre o processo da pesquisa-formação.

*Sobre o relacionamento interpessoal aluno-aluno e classe-professora*

*Minha síntese*

*A interação com a professora foi crescendo, ao longo de semestre, e terminou positivamente, embora tenha sido ruim no começo, em virtude da expectativa da classe pela chegada de outra professora e pela experiência negativa no passado, quando também veio em substituição, em uma situação “improvisada”. Por outro lado, os estudantes interagiram bem, mas falharam algumas vezes, ao não prestarem atenção nas apresentações dos colegas e na professora.*

Melhorar a interação com meus alunos foi o objetivo que mais prezei em conquistar, nesse primeiro *ciclo gnosiológico*. Estabelecer laços de amizade e confiança para o aprendizado dialógico necessário sobre a alfabetização, um dos componentes curriculares mais importantes do curso de Pedagogia, foi essencial. Nosso relacionamento interpessoal foi determinado por um conflito que demandou esforço mútuo e tempo de convívio para superarmos; bem como foi marcado pelo contexto universitário, em que certos comportamentos padronizados são tidos como convencionais, como a distância entre professor e alunos, rigidez com os alunos, posturas hierarquizadas, um excesso de academicismo.

Nesse contexto, criar uma situação de trabalho didático mais horizontal e de proximidade com o grupo de estudantes foi fundamental para conseguirmos um ambiente de respeito e de produção de conhecimento no coletivo. A superação de nossos problemas de relacionamento trouxe realização e contentamento para todos. Foi uma grande satisfação ver o diálogo e a confiança crescendo durante as aulas e ler as avaliações finais tão generosas.

Nesta análise do ato didático, é possível reconhecer que os conflitos também foram pedagógicos, pois aprendemos com eles, tornamo-nos pessoas melhores, mais sinceras e honestas em nossas opiniões. Portanto, compreendo que não é possível ignorar as subjetividades e a dimensão afetiva como elementos importantes do ato didático. Como explica Baeza (2019, p. 161):

Quando falamos de ato didático, ele pode corresponder a uma situação ou à estrutura que está sob múltiplas situações. O que o ato didático como categoria permite ver é a forma em que se produz a interação, seja em um momento, ou em uma história, ou em uma época, buscando quais são as regularidades, os pontos em comum que cobram esse modo estruturado e estruturante de produzir um evento formativo. (tradução livre)

De acordo com a definição do autor, compreendo o ato didático como um objeto de investigação complexo nuclear da didática que precisa ser estudado sempre em situação, porque não há didática sem situação. Assim, a interação que construímos, no contexto da aula

universitária, por meio de conflitos, confrontando nossas diferenças, mas, principalmente, por momentos de compreensão, empatia, reconhecimento das alteridades, produziu eventos formativos que nos marcaram enquanto sujeitos que ensinam e aprendem uns com os outros.

### *Sobre a postura da professora*

#### *Minha síntese*

*Soube nos respeitar e ouvir, foi nos conquistando. O que mais gostamos foi a avaliação que fez de cada aluno. Aberta às sugestões e para avaliar e ser avaliada, sempre pensando na melhoria. Soube ouvir, ensinar, orientar, respeitando o momento de cada um. “Dedicação” é a palavra que melhor define seu trabalho. Chegava sempre animada, atenciosa e muito empolgada. Gostamos da nossa proximidade como turma e professora, além da flexibilidade para a entrega de trabalhos.*

Ponderei ser relevante conhecer a avaliação dos estudantes sobre minha postura no ato didático. As considerações que teceram demonstram carinho e reconhecimento pelo meu esforço para conquistá-los, como sintetizei. Evidentemente, falhei em muitos aspectos, mas creio que tomei as atitudes desejadas por mim, como manter-me aberta ao diálogo, ser dedicada e próxima dos estudantes.

Essas avaliações me certificaram de que minha práxis e postura no ato de ensinar com pesquisa eram condizentes com meu testemunho. Como explica Freire (1997), “o *testemunho* é um ‘discurso’ coerente e permanente da educadora progressista” (p. 51, destaques do autor). Trata-se da corporificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2005). Isso quer dizer que se em meu discurso eu defendia o ato didático humanizado, em que as relações interpessoais são de respeito mútuo, por meio do diálogo permanente, promovendo o ensino com pesquisa, logo, minhas atitudes deveriam ser coerentes com o que eu testemunhava.

Ao mesmo tempo, essas avaliações ajudaram-me a refletir criticamente sobre minha práxis, a fim de que pudesse melhorá-la no semestre seguinte. Como afirma Freire (1997), avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar a prática e não deve acontecer apenas no final do trabalho, pois é preciso que o professor possa reconduzir sua prática no meio do processo também.

Refleti, principalmente, sobre o recado que Ananda deixou, em sua avaliação: “a única coisa que a Senhora ‘errou’ foi ser ‘boazinha’ demais, precisava ser mais rigorosa” (destaques da aluna). A rigorosidade a que se referia não era a que eu perseguia em relação ao ensino com pesquisa, às atividades de *ensinagem* ou à minha postura didática, mas sim em relação à disciplina dos alunos. Na verdade, escolhi tratá-los como adultos, por isso nunca chamei a

atenção por se dispersarem e, às vezes, ficarem no celular durante a aula. Havia ainda atrasos para entrega de trabalhos e apresentações mal preparadas, como muitos apontaram em suas avaliações.

Para melhorar essa dispersão na aula, tentava envolver mais o grupo nas discussões, chamando os estudantes desatentos para o diálogo. Dessa maneira, eu ia tentando contornar essas atitudes imaturas. Ademais, na avaliação individual que elaborei como uma carta pessoal<sup>102</sup>, chamei a atenção de várias alunas sobre o excesso de conversas paralelas, uso de celular durante a aula, excesso de faltas e atrasos. Então, na avaliação do semestre realizada pelos estudantes, recebi um recado que me comoveu:

*Semestre passado, eu fiquei muito desmotivada com a faculdade de pedagogia e com muitas dúvidas sobre a minha profissão, na verdade, ainda não me encontrei 100%, mas quero ir até o final para descobrir. Você, professora, no semestre passado pôde observar isso em mim e foi uma das coisas que me fizeram “acordar” ou tentar. Obrigada pelo semestre professora. (Autora: Beatriz)*

Essa mensagem da Beatriz me tocou profundamente e me fez refletir sobre quanta responsabilidade o professor possui. Quando escrevi para ela, pensei que estava apenas chamando a atenção de uma aluna desinteressada. Ledo engano, estava falando ao seu coração e, ao demonstrar que a estava observando e percebendo sua dispersão, acabei ajudando-a a fazer uma autocrítica para se dedicar mais ao curso. Freire (2005, p. 141) considera que:

*A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que me minha afetividade interfira no compromisso ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha dele.*

Minha reflexão, a partir desse evento formativo e do pensamento freiriano, levou-me a compreender que a correção dos comportamentos era também minha responsabilidade. Independentemente de considerar os estudantes como adultos e ser afetuosa com eles, deveria ser rigorosa, no sentido que Ananda enfatizou.

#### *Resultados alcançados: a aprendizagem de conceitos e a prática da alfabetização*

##### *Minha síntese*

*A aprendizagem foi significativa, mas não se apropriaram ainda de alguns conteúdos, precisarão de mais aprofundamento. Gostaram dos textos e do livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que estudaram, mas não gostaram*

---

<sup>102</sup> Ver Apêndice A3 (p. 330).



*das apresentações em seminários. As aulas foram muito boas, aprenderam muito, cresceram como seres humanos e futuros pedagogos. Conseguem conversar com certa propriedade sobre os conceitos estudados. Valorizaram o vínculo que criamos, juntamente com a construção do conhecimento. Aprenderam a fazer sondagens e a reconhecer os níveis de hipóteses de escrita das crianças. Conseguiram ver a teoria estudada articulada com a prática. Foram aulas com grande suporte teórico, mas sentiram falta de mais prática.*

Considero que aparentemente as respostas foram bastante positivas, pois os conhecimentos que indicam que construíram atenderam aos objetivos propostos para o primeiro *ciclo gnosiológico*. Os conteúdos de estudo foram de fundamentos da prática de alfabetização e de aproximação dessa prática, mas ainda não incluía o ensino da Didática. Entretanto, pela nomenclatura do componente curricular – *Fundamentos e Prática de Alfabetização* –, mesmo eu tendo explicado o Plano de Ensino e ter esclarecido essa dúvida, mantiveram a compreensão de que deveriam ter tido mais experiências com atividades práticas para utilizarem nas escolas. Não compreenderam que as narrativas sobre as memórias do tempo de alfabetização, outras tarefas que envolveram síntese e discussão de textos, os seminários, o portfólio, o estudo exploratório, o relatório de análise desse estudo eram atividades práticas, no sentido de pesquisar a teoria-prática como uma unidade indissolúvel, uma vez que a teoria nasce da prática e a ela retorna, portanto, uma não existe sem a outra. Por meio dessas autoavaliações dos estudantes, foi possível compreender que a contradição teoria X prática permaneceu.

O fato dessas autoavaliações serem positivas não foi suficiente para esta pesquisa. Então, foi preciso ler as entrelinhas dos textos, as atitudes, os olhares, os semblantes, a expressão corporal desses estudantes para compreender se *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* havia sido apreendido.

Nesse sentido, recorri a Baeza (2019, p. 161) que explica que “a sala de aula é um lugar em que os sujeitos põem sua energia psíquica, vertem suas imagens do mundo e, em função delas, estabelecem distintos tipos de vínculo” (tradução livre). A partir dessa citação, compreendi que, para meus alunos, o vínculo professor-aluno, no contexto do ato didático universitário, era moldado no modelo tradicional, academicista, em que o professor ensina o conteúdo e os alunos aprendem, com o esforço da memória. Outro aspecto a considerar é que “mais prática” pode conotar receitas prontas de como ensinar aquele conteúdo para as crianças.

Trata-se da concepção desenhada pelo triângulo pedagógico que Baeza (2019) denomina ato didático canônico ou a representação da didática hegemônica, puramente

cognitiva, da transposição<sup>103</sup> didática, a didática do objeto que é a “didática do professor que facilita um conteúdo para que o aluno aprende e alcance um objetivo que seja coerente com o saber científico que está posto, é uma ideologização que hierarquiza” (p. 161). Portanto, é um ato didático que não está centrado no sujeito aprendente, pois não considera sua participação e o quanto pode intervir nessa relação estática professor-aluno-conhecimento.

Por essas possibilidades subliminares de interpretação dos textos, foi possível refletir que, neste primeiro *ciclo gnosiológico*, houve produção de conhecimento sobre os conteúdos estudados, por meio de atividades de *ensinagem* e pesquisa, entretanto, o objeto da pesquisa-formação – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* – ainda não havia sido compreendido em sua totalidade.

### 5.1.2 *Ciclo gnosiológico 2: consolidação do grupo de investigação*

No segundo *ciclo gnosiológico*, o grupo consolidou o compromisso com a pesquisa-formação. Após as assinaturas do TCLE no início do semestre passado, todos foram, aos poucos, compreendendo a responsabilidade que estavam assumindo. As avaliações que trocamos tiveram grande influência para esclarecer nossos papéis de professora e alunos que investigam juntos. Assim, os estudantes voltaram do recesso de julho com os ânimos renovados e prontos para trabalhar comigo, em uma dinâmica coletiva diferente do semestre anterior.

Na sequência, ressalto as situações didáticas consideradas marcantes, as atividades de *ensinagem* e de pesquisa, por meio das cenas escolhidas para a análise metarreflexiva do segundo *ciclo gnosiológico*.

---

<sup>103</sup> “Um conteúdo de saber, que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução livre). O conceito de transposição didática foi criado pelo didata francês Yves Chevallard, no âmbito da Didática da Matemática, para se referir à adaptação que um determinado saber sofre para poder ser ensinado. Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica é diferente da escola. A transposição didática é feita por uma Instituição “invisível”, uma “esfera pensante” que ele nomeou de *Noosfera*. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. Portanto, não é o professor da escola quem faz a transposição didática, pois já recebe os conteúdos adaptados didaticamente, por meio do livro didático, de programas de ensino, apostilhas etc.

## 5.1.2.1 O planejamento

No 6º semestre do curso de Pedagogia, segundo *ciclo gnosiológico* da pesquisa-formação, desenvolvi com os sujeitos participantes o componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, conforme destaque no recorte da matriz curricular abaixo:

**Quadro 8:** Recorte da Matriz Curricular válida em 2017

6º semestre	COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES	CH TOTAL (h/a)	Teoria (h/a)	Prática Intraclasse (h/a)	Prática Extraclasse Orientada (h/a)	Prática Extraclasse Independente (h/a)	EAD (h/a)
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS VI	20	-	-	-	20	-
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS II	51	28	6	17	-	-
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II	34	28	6	-	-	-
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA II	34	28	6	-	-	-
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	85	58	10	17	-	-
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II	45	-	-	45	-	-
	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR II	34	34	-	-	-	-
	GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES II	34	34	-	-	-	-
	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	34	17	-	17	-	-
	PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II	68	58	10	-	-	-
	<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>439</b>	<b>285</b>	<b>38</b>	<b>96</b>	<b>20</b>	<b>0</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O Plano de Ensino, desta vez, incorporou as sugestões dos estudantes registradas por meio das avaliações do *ciclo gnosiológico* anterior. Desse modo, considero que foi um documento participativo, no que concerne ao ensino com pesquisa, aos conteúdos programáticos, às atividades de *ensinagem* e pesquisa e à próxima avaliação.

Esse Plano também abrangeu o Projeto Integrador (PI) desenvolvido por todos os alunos e professores do curso. O tema geral integrador para todas as turmas foi: *Direito à Educação: o trabalho com a diversidade*. Cada classe desenvolveu um amplo estudo sobre essa temática e escolheu o seu recorte para um aprofundamento. O sexto semestre escolheu aprofundar conhecimentos sobre a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e suas repercussões para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, no segundo *ciclo gnosiológico* da pesquisa-formação, o ensino com pesquisa não se restringiu a nossas aulas, mas foi um movimento que aconteceu em todo o curso.

Nessa etapa de planejamento, ponderei como melhor vincular o ensino com pesquisa ao trabalho concreto dos estudantes, valorizando suas formas de organização e incentivando-os a desenvolver uma atitude transformadora, enquanto sujeitos criativos, críticos e autônomos. Sendo assim, programei momentos para aulas expositivas, estudos dirigidos, projetos didáticos, estudo exploratório, estudo do tema do PI, valorizando as estratégias de *ensinagem* e utilizando a pesquisa como elemento potencializador do ato didático emancipatório.

#### 5.1.2.2 O desenvolvimento

O trabalho didático, no segundo *ciclo gnosiológico* da pesquisa-formação, foi desenvolvido sob a lógica da pesquisa e da *ensinagem*, com a seguinte sistematização:

- *tematização da prática de alfabetização* – seleção de textos e vídeos que recortaram a realidade da sala de aula – momento para transformar em temas de investigação os conteúdos de ensino;
- *problematização* – era o momento das perguntas, das indagações que as tematizações da prática suscitavam, e da descodificação dos temas relacionados à Didática da Alfabetização, por meio das aulas dialogadas, das reflexões no coletivo, leitura e análise dos textos científicos selecionados, reflexões socializadas via registros das aulas, apresentações de trabalhos –, assim, os estudantes se aproximavam de suas realidades concretas, desenvolviam compreensões críticas e se sentiam mais motivados a lutar pela transformação da educação;
- *o diálogo* como fio condutor da *práxis* didática e do processo dialético-problematizador permeou todos os momentos da pesquisa-formação – dialogar significou dizer e transformar o mundo, conforme a concepção freiriana;
- *experiência síntese* – um estudo exploratório com professoras de escolas públicas e privadas que ganhou configuração de pesquisa empírica.

O ensino com pesquisa está implícito em cada um desses momentos. As cenas seguintes foram escolhidas, de modo a evidenciar essa sistematização e a compreender o processo/historicidade da pesquisa-formação.

### *Cena 1: a renegociação do contrato didático dialógico*

As aulas iniciaram em 08 de agosto de 2017. Nessa primeira semana do calendário letivo, todos os estudantes do curso participaram de atividades coletivas em um auditório da universidade, a fim de que houvesse um acolhimento caloroso e as reflexões iniciais do Projeto Integrador – *Direito à Educação: o trabalho com a diversidade*. Essas atividades de abertura do semestre eram sempre dinâmicas e agradáveis, pois ajudavam a começar o semestre letivo com energia positiva e sentimento de pertencimento ao curso.

Em 14 de agosto de 2017, aconteceu nossa primeira aula. Esse reencontro foi propício para o esclarecimento ao grupo dos novos termos do nosso contrato didático dialógico. Primeiramente, fiz a devolutiva das avaliações do primeiro *ciclo gnosiológico* que eles elaboraram, destacando aspectos que o grupo considerou positivos e negativos, para que confirmassem se estavam de acordo com minhas interpretações. Os estudantes participaram ativamente desse momento, esclarecendo pontos de vista e explicando melhor alguns aspectos que salientaram nas avaliações escritas. Então, expliquei como iria atender às reivindicações implícitas em seus textos: não utilizar a estratégia dos seminários; aumentar a quantidade de aulas em que eu explicasse a matéria, alternando com atividades práticas; dar continuidade ao portfólio coletivo de formação.

Eles reagiram positivamente às minhas colocações, mas, para minha surpresa, muitos alunos se manifestaram contra a continuidade do portfólio, contradizendo as avaliações positivas sobre a utilização desse instrumento pedagógico no semestre passado. Então, compreendi que era necessário questionar os estudantes sobre o que realmente queriam dizer. Ao perguntar-lhes, ouvi as mesmas alegações que já haviam sido apresentadas: falta de tempo para escrever; seria mais uma atividade justamente agora que eles tinham que dar conta do projeto integrador e estavam terminando os projetos de TCC; o portfólio foi interessante, mas agora seria repetitivo e cansativo etc.

O portfólio era um instrumento importante para a organização das reflexões sobre nossas ações no ato didático, oferecendo subsídios para melhorarmos nossa prática docente e discente. A fim de incentivá-los à disciplina do registro e da reflexão metodicamente, citei

Freire (1997), enfatizando a importância daquele “instrumento indispensável ao ato de estudar: *o registro* dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a *observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas*” (p. 56, itálicos do autor). Por conseguinte, ressaltai que o portfólio era utilizado para *pesquisar sobre o ensino com pesquisa* no ato didático e não poderíamos ficar sem ele, mas concordei que este seria o último semestre para essa atividade, ressaltando que cada estudante teria que escrever apenas um registro. Por fim, aceitaram mais um semestre com os registros reflexivos das aulas e com o portfólio coletivo de formação. Refleti que vivenciamos um momento de negociação, de superação da tensão, até chegarmos a um acordo. E essa era uma postura dialética necessária em um trabalho coletivo que tinha o diálogo como fio condutor das ações da do-discência. (FREIRE, 2005)

Na sequência, apresentei meu Plano de Ensino que incorporou as sugestões dos estudantes e fizemos novos combinados para o semestre que se iniciava. Desse modo, nosso contrato dialógico foi renegociado e renovado. A partir dessa situação didática, reflito com Freire (2005) que a docência é uma prática social concreta, fundada na escuta e no diálogo:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (p. 135)

Conforme o autor citado, é possível compreender que a práxis pedagógica precisa ser mediada pela ação dialógica e pela relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial. Desse modo, deparei que *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* precisava ser construído pela participação dos sujeitos que, juntos, encontrariam formas de superar a passividade, tornando-se sujeitos críticos, autônomos, produtores de conhecimento.

## *Cena 2: o portfólio coletivo de formação docente II*

Apesar da continuidade do portfólio, nesse segundo *ciclo gnosiológico*, ter sido aceita com ressalvas pelos estudantes, a qualidade dos registros reflexivos das aulas melhorou, bem como o envolvimento deles com a atividade foi bastante significativo.

Selecionei alguns extratos desses registros, a fim de captar as percepções dos aspectos didáticos, sobre os quais os estudantes elaboraram reflexões. Assim, pude compor um mosaico

de como as aulas foram desenvolvidas nesse segundo ciclo gnosiológico, dando visibilidade para a multidimensionalidade do ato didático que compartilhamos.

*Registro da aula de 23/08/2017*

*Sei que o teor dos relatos neste segundo semestre deve assumir um caráter mais metodológico, abandonando um pouco a ótica emocional que caracterizou os escritos do começo do ano letivo. No entanto, não posso deixar de registrar aqui que tenho percebido, como nunca, um maior envolvimento da sala em participar tanto com a presença física quanto com posicionamentos nas discussões em quase todas as matérias. Estou muito feliz por isso, de coração. Espero que tenhamos muitos aprendizados, muitas discussões acaloradas (como o de costume) e um pouquinho de estresse (que não pode faltar) nesta reta final, mas que possamos, sobretudo, estreitar os laços de companheirismo e amizade uns com os outros. (Autora: Ananda)*

Ananda identificou duas características que os registros assumiram em nossas aulas: a metodológica, que eles se esforçavam para alcançar, e a emocional que era a dominante para os autores dos registros. Além de confirmar minhas impressões sobre o crescimento do envolvimento e do comprometimento do grupo, ressaltando a importância da participação coletiva, o registro de Ananda expressa a dimensão humana do ato didático que não é reconhecida pelo triângulo professor-aluno-saber, mas que se fortalece cada vez que os sujeitos se expressam emocionalmente. Nesse sentido, foi possível reconhecer que, na nossa relação didática que se humanizava progressivamente, os sujeitos não aprendiam apenas de forma cognitiva, mas a dimensão emocional também tomava parte na construção de conhecimento.

Rafael, por sua vez, foi quem mais explorou as características afetivas e autobiográficas do registro, tanto no seu registro do portfólio anterior quanto neste segundo registro. Após relatar minuciosamente o que aconteceu na aula, buscou nas memórias o tema para suas reflexões, por meio de um bonito poema, testemunhando que, naquele espaço/tempo, situado em contexto universitário, compartilhava também sua vida pessoal com seus colegas/amigos.

*Memórias<sup>104</sup>*

*Definimos nossas vidas com nossas memórias  
Quem somos em um dia específico  
É o resultado de memórias de dias anteriores*

*Mas as memórias são elásticas, maleáveis  
E muitas vezes temperamentais,  
Muitas vezes criamos bloqueios  
E as modificamos mesmo não querendo*

*Penso na minha vida como a soma de minhas memórias [...]*

*Agora feche os olhos,*

---

<sup>104</sup> Ver poema inteiro, no Apêndice B (p. 365).

*Isto mesmo, feche os olhos  
Agora pense em uma memória,  
A primeira que vier à mente e me conte,  
Qual a sua memória?  
(Autor: Rafael)*

Ao escolher o gênero lírico para se expressar, Rafael não sentiu vergonha de expor sua sensibilidade sentimental, além de levar o grupo a refletir que estávamos ali construindo diferentes processos cognitivos de aprendizagem que envolviam as memórias de afeto, de amizade, de amor, de interação humana. Essas dimensões do processo de ensino-aprendizagem não cabem na tríade canônica, na qual os sujeitos são invisibilizados. Entretanto, na concepção que desenvolvemos na pesquisa-formação, os sujeitos estavam no centro do processo de *ensinagem*, portanto eram respeitados como pessoas que pensam, sentem, vivem e compartilham o ato de ensinar/aprender com pesquisa.

Na sequência, Letícia realçou duas importantes características do registro: a reflexão e a avaliação. Vejamos:

*Registro da aula de 06/09/2017*

*Particularmente penso que, nesta aula, pude refletir bastante o que seria adequado para auxiliar as crianças a desenvolver suas hipóteses de leitura e escrita, além de poder conversar com meus amigos e saber os diferentes pensamentos que temos, pois acredito que o diálogo na sala de aula nos proporciona muito conhecimento e a troca de experiência é de igual importância. A professora ouviu os diferentes argumentos, mas, ao fim de cada atividade lida, nós sempre juntos acrescentávamos algo sobre o que achávamos que faltava no exercício ou não e assim fomos construindo uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens que os exercícios tinham. Infelizmente esta aula era pré-feriado e a maioria da sala não pode participar. Penso que essa foi a única desvantagem da aula, mas acredito que nós nos esforçaremos cada vez mais, inclusive eu, para nos tornar cada vez mais participativos em sala de aula para obter o conhecimento que precisamos para atuar. (Autora: Letícia)*

Seu registro explica como o conteúdo estudado nessa aula a mobilizou para refletir sobre sua futura prática alfabetizadora, enfatiza a importância do diálogo na sala de aula para coletivizar essa reflexão. Então, avalia a aula, o grupo e se autoavalia. Ao interpretar esse registro, cito Madalena Freire (1995), no intuito de reafirmar que, para tornar-se autor de sua prática, o professor precisa apropriar-se de sua reflexão, do seu pensar. Por essa razão, insisti para que esses professorandos exercitassem o registro e levassem essa experiência para suas futuras práticas.

Todos os registros trouxeram perspectivas que enriqueceram nosso olhar da observação, caracterizando o portfólio como um instrumento metodológico de formação docente que mediou o processo de *ensinagem*. Nesse sentido, destaco mais um registro.



Registro da aula de 18/09/2017

*Assim começo a pensar sobre a expressão "início da aula". Porque, nesse dia, lembro que enquanto algumas alunas não retornavam do intervalo, a Professora foi escrevendo a pauta na lousa como de costume e durante o processo, nós, poucos alunos e alunas, indagamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Então, a Profa. Rosana foi nos explicando [...]. É óbvio que todo educador é e deve ser responsável em começar uma aula, mas, nesse dia, percebi que o começo "não foi dado" pela professora e sim por nós alunos e alunas. Lembro agora da tal curiosidade ingênua explicada por Paulo Freire, e como a nossa curiosidade de sujeito ativo nos permitiu começar a conhecer sobre o tema sem a professora precisar agir. De certo, ao escrever na lousa há uma ação, mas talvez não uma ação em provocar a nossa curiosidade, não sei. Penso que essa conversa informal foi combustível para a continuidade da aula formal, com todos os presentes. Refiro-me, também, ao fato de que o professor não possui o controle de iniciar a aula por mim ou por qualquer outro. Provavelmente, esta aula não teve começo para algumas pessoas que estavam sentadas. É provável que a aula terminasse para alguns de nós antes mesmo da professora nos dispensar. (Autor: Diego)*

O registro de Diego, além da observação e da reflexão, realça um elemento essencial para o nosso *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, qual seja a participação. O autor do registro observou nossa rotina<sup>105</sup> que envolvia minha ação de escrever na lousa o roteiro da aula. Esse meu hábito tinha a intencionalidade de avisá-los de que a aula estava começando, de situá-los quanto aos conteúdos que seriam discutidos, entretanto, tudo mais dependia da participação deles. Diego refere-se a Freire e identifica que a curiosidade dos estudantes foi despertada e que coube a eles iniciar e terminar a aula. A participação foi descrita por Diego como uma adesão individual e espontânea, de acordo com a curiosidade de cada um.

Nesse aprendizado individual e coletivo de escrever registros reflexivos da aula, o primeiro movimento era aprender a dialogar por escrito com a situação, com os conteúdos de estudo e com os colegas; já o segundo movimento estava no reconhecimento da necessidade de fundamentação teórica, pois não existe prática docente sem teoria e vice-versa, assim, era preciso aprender a dialogar também com os autores estudados. Ademais, “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história” (FREIRE, M., p. 39). Da mesma maneira, a função do registro e, por conseguinte, do portfólio, no nosso ato de ensinar com pesquisa, foi incentivar os estudantes a refletir por escrito, a desenvolver uma postura

---

<sup>105</sup> A rotina foi estudada em nossas aulas como uma modalidade organizativa do tempo didático de crucial importância. Na perspectiva de Madalena Freire (1996), a rotina organiza tempo, espaço, matérias, conteúdos. O tempo didático é construído pela rotina que pressupõe uma constância que é fixa e, assim, orienta os sujeitos no tempo e no espaço, otimizando o tempo kairós da aprendizagem. Também as perspectivas filosóficas do tempo Chronos e Kairós foram discutidas por nós.

crítica e investigativa, a fim de transformar a prática pela reflexão, comprometendo-se com o inédito viável.

Pude observar que os registros começaram a incorporar reflexões que se despregavam do conteúdo da aula e se dispersavam em direção às angústias individuais que também eram coletivas sobre a profissão ou sobre a dificuldade de dar conta das inúmeras ocupações que tinham e levar a cabo o curso. Assim, assumiam a função de autoajuda ou de aconselhamento de uns aos outros. A princípio, pensei que estavam seguindo um modelo instituído pelo grupo ou que não compreenderam que a reflexão proposta por mim era sobre a práxis didática vivenciada. Então, atentei que a categoria do ato de ensinar com pesquisa incorporava todas as dimensões humanas presentes naquele encontro pedagógico. Portanto, formar ia além de aprender os conteúdos, era aprender a viver junto, superando situações limites, a fim de alcançar o inédito viável que, de imediato, poderia significar a formação em Pedagogia, mas que, na vida, era a transformação da realidade opressora na área da educação.

Destarte, os registros ajudaram a desvelar dimensões humanas importantes para a compreensão do ato de ensinar com pesquisa – emocionais, autobiográficas, afetivas, sentimentais, artísticas, interacionais – que intensificaram a participação dos sujeitos nesse encontro pedagógico complexo.

### *Cena 3: a tematização da prática didática de alfabetização*

Nossas aulas, nesse segundo *ciclo gnosiológico*, tiveram uma dinâmica diferente, atendendo às solicitações dos estudantes, conforme já expliquei anteriormente. Planejei mais aulas expositivas, mas sempre dialogadas; inúmeras atividades de *ensinagem*, como sondagens de hipóteses de escrita; círculos de discussão; análise de atividades de leitura e escrita para crianças; e a tematização da prática didática de alfabetização.

A tematização da prática é um procedimento bastante valorizado na formação docente continuada em serviço, sob a mediação do coordenador pedagógico, cujo objeto de análise é a prática didática – professor junto aos estudantes –, em situação de aula.

Telma Weisz (2009) foi pioneira na utilização dessa estratégia formativa. Na década de 1990, começou a utilizar, nas reuniões de formação de professores nas escolas, gravações em áudio e vídeo, captadas em sala de aula. A autora define a tematização da prática como:

[...] uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para prática de sala de aula como um objeto sobre o

qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. (WEISZ, 2009, p. 123)

Vi nessa proposta pressupostos freirianos, já que tematizar significa transformar em tema de análise, de problematização e reflexão a prática docente. Freire (2005, p. 43-44) enfatiza: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, utilizei inúmeros vídeos<sup>106</sup> de experiências didáticas em sala de aula, de modo a fazer recortes da realidade, para, então, transformá-la em tema de problematização, discussão, reflexão e análise. Além de vídeos, utilizei relatos de professoras que detalhavam a prática didática, trazendo evidências e reflexões que pudessem explicitar para os estudantes como foi a aula planejada e que ações metodológicas foram utilizadas para promover a aprendizagem das crianças.

Vejamos como as estudantes registraram essas aulas:

*Registro da aula de 23/08/2017*

*[...] levantou-se a questão: por que usar os nomes próprios na alfabetização? [...] Para dar continuidade a esta reflexão, a docente distribuiu um texto<sup>107</sup> dividido em várias partes e cada grupo de alunos fez a leitura silenciosa para, posteriormente, compartilhar com a classe o que o escrito dizia, bem como algumas experiências pessoais adquiridas nos estágios realizados. O teor do texto na íntegra baseava-se no relato de diversas pessoas envolvidas com o processo educativo de dar início à base alfabética através dos nomes próprios e algumas estratégias de atividades usadas por esses educadores. [...] é importante ressaltar que essa atividade precisa seguir três critérios que também foram discutidos no nosso grupo-classe [...] O último passo dessa aula foi a apresentação de um vídeo<sup>108</sup>, em que os educandos escreviam com letras móveis a lista de compras de um supermercado. Pudemos observar, na estratégia adotada pela professora daquela sala de aula, o valor social embutido nas palavras que compunham a lista de compras, a familiaridade das palavras selecionadas para os alunos e como estes desenvolviam hipóteses próprias para obterem êxito no processo de escrita, bem como no de leitura. (Autora: Ananda)*

<sup>106</sup> Os vídeos escolhidos tinham no máximo 15 minutos e traziam cenas de aulas, em que professoras alfabetizadoras interagiam com seus alunos, durante atividades de alfabetização e letramento. Esses vídeos eram de canais no YouTube direcionados à formação de professores. Alguns canais que utilizei: Plataforma do Letramento; Alfalettar: Educação Infantil: alfabetização e letramento (Canal da Nova Escola), concebido pela professora Magda Soares; bem como vídeos amadores postados por professores.

<sup>107</sup> Experiências publicadas na Revista do Instituto Avisa Lá de Formação Continuada de Educadores. Disponível em: <<https://avisala.org.br/index.php/fazemos-parte/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

<sup>108</sup> Vídeo do Programa Ler e Escrever: *Pensando em voz alta* – parte 1. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=P1\\_kr7PiIJM](https://www.youtube.com/watch?v=P1_kr7PiIJM)>. Acesso em: 23 ago. 2017.

Ananda relatou duas atividades de tematização da prática de alfabetização realizadas na mesma aula: a primeira, por meio de relatos de professores codificados em texto; e a segunda em vídeo. Reconheceu aspectos identificados pelos estudantes que foram frutos da problematização e reflexão coletiva, oferecendo evidências para a validação dessas tematizações como atividades de *ensinagem* e pesquisa, já que envolveram reflexão e análise da prática, à luz da teoria estudada.

Registro da aula de 23/10/2017

*[...] a professora colocou dois vídeos<sup>109</sup> curtos de atividades com cantigas. Pediu que prestássemos atenção para, ao final, podermos discutí-los. Os vídeos mostravam como professores usavam cantigas para ajudar na alfabetização dos alunos. Neles, havia entrevistas com os alunos e os professores, sobre os benefícios do projeto. Após, discutimos o primeiro vídeo que era com uma sala do primeiro ano, a professora explorava um projeto, utilizou um livro, teve estratégia de leitura (alfabeto móvel "técnica seleção"; completar com palavras "inferência"). Já na segunda situação eram com crianças de 4/5 anos, a professora utilizou estratégia de antecipação, seleção, inferência e verificação, e ficou um bom tempo trabalhando a antecipação. Neste momento do debate, a mesma que aqui lhes relata o registro de aula, tentou participar da aula, porém não deu uma dentro. Rafa comentou sobre a altura das crianças e eu disse que as crianças foram subornadas, pois elas estavam bem quietas e participativas no segundo vídeo. (Autora: Tabatha)*

Tabatha relatou uma tematização da prática que compreendeu dois vídeos de um mesmo projeto didático. Enumerou, já apropriada de termos técnicos da área da leitura, o que foi visto nos vídeos e analisado pelo grupo. No final, fez observações engraçadas, mas bastante pertinentes, pois desconfiaram da veracidade das cenas. Atitude positiva para quem está desenvolvendo uma postura crítica diante do que lê. Afinal, não é porque foi proposto pela professora que se trata de verdade absoluta e inquestionável, bem como o conhecimento construído historicamente pode ser problematizado e transformado.

A tematização da prática didática aconteceu em grande parte de nossas aulas. Considero-a como uma atividade de *ensinagem* com pesquisa que mediou o processo de apreensão dos sujeitos dos conteúdos de estudo, bem como do ato didático de ensinar com pesquisa. Nesse sentido, pela tematização da prática, novas compreensões surgiram, por meio do movimento de ação-reflexão-ação promovido pelo coletivo pesquisador.

---

<sup>109</sup> Plataforma do Letramento – Leitura de cantigas (vídeos 1 e 2). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2xsgtiWxKH8>>. Acesso em: 23 out. 2017.

#### *Cena 4: as Cartas Pedagógicas*

Descrevo, a seguir, a sequência didática<sup>110</sup> que idealizei com a intenção de proporcionar aos estudantes uma experiência significativa com o método Paulo Freire que culminasse na elaboração de *cartas pedagógicas* ou *cartas freirianas* sobre temas relacionados à alfabetização.

A carta é um gênero textual de cunho dialógico que Freire adotava em seus escritos com muita frequência. Por meio das inúmeras cartas que escreveu, o autor praticou o diálogo e a reflexão dialeticamente, em coerência com sua práxis. Conforme reconhece Vieira (2008)<sup>111</sup>:

Referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (p. 111)

Nesse sentido, ponderei que, para os estudantes, além de vivenciar essa experiência, seria uma importante oportunidade de realizar a síntese de uma atividade de pesquisa, dialogando com uma situação-problema, com professoras que estão na escola e com o conhecimento novo. Procedo, então, ao relato da sequência desse estudo.

Na aula de 14 de agosto de 2017, instiguei-os a refletir sobre o método Paulo Freire: Como é o método Paulo Freire? Freire inventou um método de alfabetização? Essas questões seriam discutidas na aula seguinte, porém, como introdução, apresentei um vídeo<sup>112</sup> que explicava o método Paulo Freire, no contexto da educação popular, como uma metodologia para a organização social e para a solução de situações limites.

Os estudantes foram identificando as fases do método, totalmente novo para eles, pois, antes de nossas aulas, haviam estudado apenas *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2005), nas

---

<sup>110</sup> Para elaborar as sequências didáticas, ao longo da pesquisa-formação, fundamentei-me em Oliveira (2013) que define essa metodologia como “[...]uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes”. (p. 43)

<sup>111</sup> Não é por mero acaso que Paulo Freire tem cinco obras em cujos títulos aparecem a palavra “carta”, a saber: *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desportos, São Tomé. 1980; *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 1993; *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 e *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Além disso, é possível verificar as belas cartas que Paulo Freire escreveu para distintas pessoas e estão publicadas por Nita Freire em sua obra *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras, 2006. (VIEIRA, 2008, p. 111)

<sup>112</sup> RECID Nacional – Educação Popular Freiriana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2UuX9OFYx4Q>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

aulas do componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, começaram a pensar sobre o que significavam: estudo prévio da realidade; leitura de mundo; codificação/descodificação; tematização; problematização; diálogo; produção de conhecimento; transformar a realidade etc. Já foram percebendo que o método Paulo Freire ia além da alfabetização. Para casa, pedi que cada estudante lesse um artigo do dossiê: *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*<sup>113</sup>, escrito por autores que vivenciaram a experiência de Angicos como coordenadores dos círculos de cultura, jornalistas, e pesquisadores da obra freiriana como Celso Beisiegel. Meu objetivo foi que entendessem o contexto sociocultural e político que lançou o método para todo o Brasil.

Na aula de 16 de agosto de 2017, fizemos a socialização das leituras dos artigos indicados, de modo a formarmos um mosaico de pontos de vistas diferentes, mas que convergiam em uma leitura multifacetada da realidade que distinguiu Freire como o maior pensador brasileiro da Pedagogia do século XX. Os estudantes se mostraram entusiasmados e questionaram muitos aspectos do que leram, bem como começaram a compreender a teoria freiriana situada em contexto sócio-histórico, a violência da ditadura militar e o exílio do autor.

Na sequência, apresentei o método de alfabetização, a partir dos anexos do livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2008), mostrando as imagens projetadas nos círculos de cultura que codificavam a realidade dos educandos; as palavras geradoras e as “fichas das descobertas” utilizadas no trabalho de alfabetização no Rio de Janeiro, em 1963.

Como síntese, os estudantes discutiram se Freire, de fato, criou um método de alfabetização. Para solucionar essa questão, sugeri a leitura de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2008), a fim de que compreendessem o método para a fase de alfabetização; e de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), em que o autor aperfeiçoou o método que abrangia também a fase de pós-alfabetização.

Na aula de 21 de agosto de 2017, discutimos o documentário *Paulo Freire contemporâneo*<sup>114</sup>, a partir das questões que elaborei, de modo a direcionar o olhar dos estudantes para os princípios da pedagogia freiriana. A essa altura, inferiram que o método Paulo Freire é direcionado à educação popular, envolve leitura da realidade, superação de situações limites, conscientização e libertação para a conquista do inédito viável, por isso vai

---

<sup>113</sup> GUERRA, M.; CUNHA, C. da. *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*. Brasília: INEP/MEC, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i90>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

<sup>114</sup> PAULO FREIRE Contemporâneo. Direção de Toni Venturi. Brasília: Olhar Imaginário, Realização SEED/MEC, 2007. (53 min), son., color., educacional.

muito além da alfabetização, pode ser utilizado em projetos de transformação social e em muitas outras situações pedagógicas, como a que descrevo nesta sequência.

Nessa aula, propus um estudo exploratório, utilizando o método Paulo Freire: levantamento nas escolas em que trabalhavam ou estagiavam dos temas de interesse da alfabetização, por meio de entrevistas com professoras alfabetizadoras e pela observação da prática nas escolas. Deveriam trazer as informações “codificadas”, para podermos “descodificá-las” na aula relatada a seguir.

Em 30 de agosto de 2017, os estudantes trouxeram os possíveis temas geradores das cartas pedagógicas, por meio da codificação<sup>115</sup> escrita das situações-problemas identificadas. Lembrando, conforme Freire (1987), que cada codificação é uma totalidade parcial da totalidade maior – neste caso, a prática social da alfabetização – que, ao ser descodificada, será cindida em temas que se correlacionam. Cada estudante leu sua codificação e, em seguida, o grupo-classe as problematizou/descodificou, até identificar os temas significativos.

Essa investigação temática foi realizada, de acordo com Freire (1977), em “situação”, ou seja, “em condições tempo-espaciais” (p. 106), em que a prática de alfabetização acontece formalmente, nas escolas. Isso implicou refletir sobre o ato didático, sua situacionalidade, seus condicionantes, mas também sobre suas potencialidades. Vejamos algumas codificações, conforme o registro reflexivo da aula elaborado por Rafael<sup>116</sup>.

*Ananda fala de uma resposta da professora: A maior dificuldade como educadora é, sem dúvida, fazer a criança acreditar que é capaz de alcançar tudo que proponho, "escrever sem saber escrever" e "ler sem saber ler". Digo isso porque a sociedade não entende que a criança já possui hipóteses sobre a escrita e vai fazer tentativas que ela considera como sendo suas produções legítimas e realmente o são. Mas se algo ou alguém disser a ela que aquilo não é considerado "escrito" ela vai se sentir "incapaz".*

*Tabatha leu o relato de outra professora: Acredito que a principal preocupação em relação à alfabetização é tornar um cidadão mais que alfabetizado, mas também letrado. Ainda, atualmente, muitos professores se preocupam em ensinar o símbolo e fazer com que as crianças decifrem os códigos, no entanto, essa atitude leva à formação de adultos alfabetizados funcionais. Acredito que o ideal é pensar na alfabetização como um todo, como parte do educando, como algo prazeroso. Por isso, letramento é mais que uma simples alfabetização, é apresentar ao aluno o mundo em forma de palavras.*

*Bruna apresenta o relato da professora que entrevistou: Diante da realidade social dos alunos, em que famílias desestruturadas, com valores invertidos, negligenciam a educação dos filhos, temos visto com maior frequência crianças com dificuldades. Dificuldades essas que vão além da aprendizagem*

---

<sup>115</sup> Ver Apêndice B (p. 368).

<sup>116</sup> Ver registro reflexivo de aula, Apêndice B (p. 363).

*e apesar de não apresentarem laudo, possuem diversas limitações, outros com comportamentos inadequados e até mesmo violento. Essa realidade faz com que o processo de alfabetização, que anteriormente acontecia de forma tranquila, seja um grande desafio, com resultados pouco expressivos e professores frustrados e desgastados.*

*A Jackeline explica que perguntou, para a professora que entrevistou, a respeito de motivação. A professora respondeu que é fazê-los adentrar o mundo da leitura, seja por livros ou frases ou ainda por um maior entendimento daquilo que se passa ao seu redor. Para isso, não cria uma resistência e acha válida, por exemplo, a apresentação de comentários sobre histórias para que não focasse somente o contato com a parte escrita, mas para que possa, ainda, contemplar várias percepções e entendimentos.*

Destaquei quatro codificações<sup>117</sup> elaboradas, a partir das entrevistas com professoras alfabetizadoras. Após as leituras de todas as codificações, constituímos um *círculo de reflexão sobre a prática alfabetizadora*. Foi preciso, com base em Freire (1987), problematizar e descodificar as codificações, cindi-las em partes, a fim de encontrarmos os temas significativos.

A participação nessa atividade foi plena e, juntos, conseguimos identificar os seguintes temas: insegurança da criança e da professora, letramento, ausência da família na educação dos filhos, desenvolvimento do comportamento leitor, conforme os quatro relatos destacados; e, ainda, indisciplina, feminização da profissão, classes numerosas, ritmos diferentes de aprendizagem, responsabilização do professor, falta de autonomia do professor por causa do uso forçado de apostilas, diversidade de idades e gestão atuante<sup>118</sup>. Desse modo, pudemos inferir que essa era uma temática significativa para a área da alfabetização. Esses foram os temas que mediarão os sujeitos da pesquisa-formação, a fim de que se situassem na realidade concreta do contexto escolar.

Elaboramos uma representação gráfica<sup>119</sup> que sintetizou a descodificação, apontando os temas cindidos e retotalizados. Esse processo ajudou os estudantes a visualizar a rede temática que conseguiram codificar e descodificar. Conforme Freire (1987, p. 137): “Na ‘descodificação’, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos” (destaque do autor). Desse modo, nossa descodificação contemplou temas nucleadores e temas correlacionados que emergiram da prática social da alfabetização.

Na sequência, os estudantes, organizados em duplas ou trios, escolheram um dos temas identificados durante a descodificação. O tema escolhido deveria ser desenvolvido em uma

---

<sup>117</sup> De acordo com Freire (1987), a codificação pode ser feita por imagens, fotos ou textos. Neste caso, foi realizada por meio das anotações dos alunos, a partir das entrevistas com professoras alfabetizadoras.

<sup>118</sup> Ver registro do Rafael, Apêndice B (p. 363).

<sup>119</sup> Ver Apêndice B (p. 367).



carta pedagógica<sup>120</sup>, inspirada em Freire, destinada às professoras entrevistadas, com a intenção de ajudá-las a superar as situações-problemas relatadas nas entrevistas. As cartas foram entregues para ser avaliadas por mim em 04/11/2017.

O resultado dessa atividade de *ensinagem*, que envolveu pesquisa empírica, foi muito satisfatório, considerando a qualidade dos textos produzidos e o nível das reflexões. A partir dessa atividade de *ensinagem* com pesquisa, Freire entrou em nossas aulas de Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, bem como os estudantes foram incorporando em suas atitudes e discursos os conceitos freirianos. Além do mais, foi possível verificar que houve compreensão do método Paulo Freire e dos princípios pedagógicos que podem subsidiar a prática de alfabetização.

Vale refletir com Freire (1997) sobre o que significou a construção do saber nessa experiência coletiva de ensino com pesquisa:

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (p. 83)

Essa citação ajudou-me a compreender que o processo coletivo de ensino com pesquisa envolveu cada estudante cognitiva e emocionalmente, e atingiu seu ápice na interação, na sinergia, na dimensão do coletivo. Assim, é possível afirmar que *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* só pode ser realizado nas ações de todos, com todos e para todos. Parafraseando Freire (2005), o professor não pesquisa sozinho, assim como os estudantes não aprendem a pesquisar sozinhos, todos pesquisam juntos, mediatizados pelo mundo. Nesse sentido, a pesquisa-formação se confirmou como uma metodologia ativa que envolveu os sujeitos do ato didático, em uma dinâmica que viabilizou a construção coletiva de conhecimento.

#### *Cena 5: o Projeto Integrador*

O Projeto Integrador, cujo tema principal foi *Direito à Educação: o trabalho com a diversidade* e o subtema escolhido pela classe do 6º semestre *Povos Africanos*, integrou todo o

---

<sup>120</sup> Ver Apêndice B (p. 428).

curso – professores e estudantes –, por meio do trabalho interdisciplinar com pesquisa sobre a temática em pauta.

No que concernia ao nosso componente curricular, o tema *Povos Africanos* foi desenvolvido por meio da Didática, de modo que idealizassem como inserir a temática da cultura africana nas aulas de alfabetização. O grupo desenvolveu um produto didático, compreendendo um Plano Interdisciplinar de Aulas<sup>121</sup>, cujo objeto de estudo foi: o *Hino Nacional da África do Sul* – Povos Africanos (Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho); e um produto artístico, a formação de um coral que cantou o hino nas línguas originais desses povos. Para a socialização das produções de todos, a coordenação do curso de Pedagogia instituiu a Jornada de Integração Pedagógica que, nesse ano, aconteceu em 6 e 7 de novembro de 2017. Recortei, a seguir, trechos dos registros dos estudantes sobre a organização do grupo e as fases do trabalho:

Registro da aula de 25/09/2017

*Rafael pediu alguns minutos para conversarmos sobre o projeto integrador, já que o tempo que seria cedido, ao longo do semestre, tinha sido solicitado à professora antecipadamente e já estava autorizado. A conversa se iniciou sobre questionamentos da roupa que será usada no dia da apresentação e como seria realizado o ensaio, em quais dias a sala estaria disponível, alguns deram opção de os ensaios serem feitos no intervalo, outros não concordaram por acharem melhor ser aos sábados. Após alguns minutos de conversa a sala definiu conversar com o professor de música no dia 03/10, para assim saber a disponibilidade do professor para ensaiar o coral com a sala, assim como decidiu encerrar os encontros no dia 28/10, que cai em um sábado. Definiu também para que todos os alunos trouxessem no dia 05/11 pronto o plano do projeto integrador com o plano de aula e atividade. (Autora: Emanuelle)*

Emanuelle relata a organização do trabalho, cujo cronograma foi discutido nessa aula. O registro evidencia a autonomia do grupo para desenvolver o projeto. Os estudantes decidiram tudo, desde a escolha do tema *Povos Africanos*, o quê e o como fazer, até a organização do coral – foram em busca de um professor do curso de Música para ajudá-los no ensaio. Pouco solicitaram a minha ajuda que se resumiu a revisar o trabalho escrito.

Registro da aula de 16/10/2017

*Esta aula tinha sido planejada para o ensaio do coral com o hino da África do Sul [...] Para terminar nosso registro, encontramos uma citação de Paulo Freire sobre "esperança", que diz o seguinte: "É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar" [...]. Escolhemos essa citação, porque, durante o projeto integrador, muitas vezes encontramos diversas dificuldades, olhamos para frente e parece que não encontramos uma saída, acreditamos que estamos passando por uma grande dificuldade em relação a decorar a letra do hino, que é muito diferente da nossa realidade, afinal são quatro dialetos e todos nós queremos que a apresentação fique linda.*

---

<sup>121</sup> Ver Apêndice B1 (p. 418).

*Então, essa reflexão serviu para nos mostrar que, por mais difícil que seja, não deveremos desistir de acreditar que vai dar tudo certo no final e que todos juntos podemos fazer a diferença e colocar em prática a palavra "esperançar". (Autoras: Karine, Kátia, Mayara)*

Este segundo registro expressa as dificuldades que tiveram para realizar os projetos integradores, ao longo do curso, e os problemas pontuais que estavam tendo com a apresentação final. Apesar das muitas dificuldades dos alunos e dos professores para se articularem, os projetos integradores foram, na maioria das vezes, bem-sucedidos e aceitos por todos; bem como a autonomia que os estudantes demonstraram dessa vez, requereu deles o amadurecimento pela experiência até se constituírem como um coletivo que dialoga, debate e chega a um acordo.

Vale ressaltar que o PI é uma metodologia interdisciplinar e, nas várias versões que o curso desenvolveu, possibilitou que a pesquisa permeasse todos os componentes curriculares ao mesmo tempo, de modo que os professores precisassem se reunir mais vezes para decidirem como orientar e acompanhar as ações dos estudantes, aprendendo a trabalhar em equipe. Nesse segundo *ciclo gnosiológico*, o PI transversalizou nossas aulas, contribuindo para ajudar os estudantes a compreender melhor as possibilidades para o ensino com pesquisa.

### 5.1.2.3 A avaliação

A sistemática de avaliação estava consolidada, desde o primeiro *ciclo gnosiológico*, portanto, os estudantes possuíam uma expectativa positiva sobre como seriam avaliados e como avaliariam o ato de ensinar com pesquisa, minha práxis didática, a participação deles e, conseqüentemente, a pesquisa-formação.

#### *Da avaliação da aprendizagem*

As avaliações de “meio de processo” foram realizadas oralmente, de forma coletiva, quando da devolutiva dos trabalhos; e de forma individual, por escrito, nos comentários dos trabalhos. As avaliações de “final de processo” foram realizadas dialogicamente, por escrito.

Comparando com o primeiro *ciclo gnosiológico*, reconheço que houve um progresso significativo na produção de conhecimento individual e coletiva. De modo geral, demonstraram apreender os conceitos estudados e que se apropriaram de procedimentos didáticos para a

alfabetização, por meio da pesquisa, compreendida na interface do método Paulo Freire com o construtivismo de Emilia Ferreiro.

#### *Da avaliação do ato de ensinar com pesquisa*

As avaliações dos estudantes sobre o segundo *ciclo gnosiológico* e, por conseguinte, sobre o ato de ensinar com pesquisa foram excepcionalmente positivas. Esses resultados, por um lado, muito me alegraram e tranquilizaram, no sentido de que pude confirmar positivamente minhas expectativas em relação à forma como conduzi nosso trabalho, bem como ao processo de *ensinagem* com pesquisa que idealizei. Por outro lado, esses resultados também apontaram lacunas, conforme apresento a seguir.

#### *Sobre os aspectos positivos*

##### *Minha síntese*

*Houve melhora da interação e participação da classe, bem como do relacionamento da professora com a classe. A dinâmica mais “tradicional”, no sentido de haver mais aulas em que a professora explicava a matéria e depois propunha uma atividade, foi considerada efetiva por todos. De modo geral, os estudantes consideraram que este semestre foi muito melhor que o anterior. A diversidade de instrumentos utilizados estimulou a participação e favoreceu a aprendizagem de todos. Os destaques foram para as aulas expositivas e dialógicas, os vídeos sobre a realidade da sala de aula, as cartas pedagógicas, as atividades de sondagem, debates e conversas nas aulas, trabalhar em equipe, revisão de alguns assuntos que já haviam sido abordados no semestre anterior. Sobre os registros de aula, quatro estudantes os elogiaram e os demais não os mencionaram. Todos avaliaram positivamente as ações e postura da professora: dedicada, soube entender o ritmo da turma e se adaptar, empenhou-se para fazer o melhor para os alunos e para usar o melhor método.*

Pondero que a interação, participação, relação interpessoal professora-alunos-professora melhoraram muito. Entretanto, no que tange às aulas “tradicionais”, tão valorizadas pelos estudantes, ressalvo que a única coisa que retirei foram os seminários, pois considero que aulas expositivas e dialogadas também fazem parte de uma didática participativa centrada no sujeito e no ensino com pesquisa. No semestre anterior, houve aulas expositivas e dialogadas, todavia os estudantes ficaram com a forte impressão de que foram os únicos responsáveis pela parte mais importante que deveria ser ensinada por mim. Sob meu ponto de vista, propus seminários de leitura do livro (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007), de modo que os conceitos

principais fossem apreendidos nas discussões que mediei, durante as apresentações, além de que esses conceitos seriam retomados inúmeras vezes nos demais *ciclos gnosiológicos* da pesquisa-formação. Todavia, compreendi que, na graduação, essa estratégia deve ser utilizada com moderação. E esta foi uma aprendizagem muito importante para mim.

Com relação às atividades de *ensinagem* com pesquisa, reconhecidas pelos estudantes como “proveitosas” e “produtivas”, foi gratificante receber a confirmação de terem sido mobilizadoras do interesse e da construção de conhecimento. A partir dessa avaliação do grupo, consegui me autoavaliar sobre os saberes que mobilizei para o ensino da Didática da Alfabetização. Pimenta (2012) enfatiza que, na formação de professores, é preciso considerar a relevância dos *saberes das áreas de conhecimento* (neste caso, os saberes da área da alfabetização); dos *saberes pedagógicos* (que, nesta pesquisa, evidenciaram a compreensão do ensino como uma prática social e investigativa direcionada à formação humana); dos *saberes didáticos* (que aliaram a teoria da educação e a teoria do ensino para ensinar a alfabetizar em situações contextualizadas); dos *saberes da experiência* (as minhas experiências de professora da Educação Básica e do Ensino Superior). Com base nessa teoria da referida autora, pude depreender que fui capaz de articular esses saberes às situações didáticas e criar a diversidade de instrumentos, mencionada pela síntese que apresentei, por meio de uma práxis dialógica que viabilizou o ensino com pesquisa. Por sua vez, os *saberes da experiência* dos estudantes, como estagiários e observadores da prática da alfabetização nas escolas, também tomaram parte da construção, experimentação e avaliação dos processos de *ensinagem* com pesquisa, sendo, gradativamente, transformados pelos *saberes pedagógicos* em processo de construção.

### *Sobre os aspectos negativos*

#### *Minha síntese*

*De modo geral, foram apontados poucos aspectos negativos. Sobre as aulas, os destaques foram: falta de aprofundamento nas explicações dos PCNs e da BNCC (quatro estudantes), o excesso de uso de vídeos (uma estudante), os relatos/registros lidos em toda aula (uma estudante), horário e quantidade de nossas aulas na semana (um estudante). Parece que os alunos ofereceram mais oportunidades para críticas e autocríticas, em virtude da falta de atenção e concentração, dificuldades para conciliar estágios e estudo fora da sala de aula, problemas de comunicação e organização em relação ao projeto integrador (6 estudantes).*

A respeito do aspecto negativo mais mencionado pelos estudantes, pondero que, nesse segundo *ciclo gnosiológico*, fiz a apresentação da BNCC em comparação com os PCNs, dos

princípios gerais que a regem e do contexto em que foi criada. Houve quem tenha considerado enfadonho e repetitivo, em virtude da quantidade de aulas que utilizamos para problematizar esse tema. Nos dois *ciclos gnosiológicos* seguintes, os estudantes consultaram a BNCC para elaborar projetos e planos de aula e foram se familiarizando com o documento.

O fato de termos trabalhado juntos, por quatro semestres consecutivos, possibilitou essa abordagem em espiral dos conteúdos. Isso também aconteceu com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e com outros assuntos. Esse movimento foi reconhecido por Tabatha, em sua avaliação, como aspecto positivo: “revisão de alguns assuntos que já haviam sido abordados”. Essa foi a forma que considerei mais adequada para romper com a linearidade do ensino tradicional e ir aprofundando assuntos mais complexos que precisavam ser revistos de diferentes maneiras.

No entanto, se esse movimento didático estava claro para mim, mas não estava claro para eles, não foi uma ação conjunta e houve falhas na comunicação. Inspirei-me em Freire (2005) para compreender que todas as minhas certezas estavam sujeitas à desconstrução pela avaliação de meus alunos. O autor ressalta: “Quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (p. 30). Essa foi a convicção que passei a ter: nunca estar certa de minhas certezas.

### *Sobre as sugestões*

#### *Minha síntese*

*As sugestões giraram em torno da continuidade das aulas “tradicionais” e das atividades que geraram interesse, ou seja, todas que desenvolvi com eles. E, a partir daí, sugeriram mais práticas do dia a dia, mais rodas de conversa, mais cartas pedagógicas, mais teoria, aulas mais contextualizadas que não fiquem só na teoria, mais dinâmicas, mais contatos com crianças nas escolas, mais atividades para aprimorar a escrita dos professorandos.*

Refletindo sobre essas sugestões, no que se refere à continuidade de aulas “tradicionais”, concordei que nosso trabalho possuía uma sistematização didática intencional, mas que não era exatamente como a que propôs Ananda em sua avaliação: “aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo”. Entretanto, compreendi as razões de Ananda: “por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem, a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição”. Então, refleti que a sistematização didática, com aulas expositivas

e dialogadas, é necessária e não é incompatível com o ensino com pesquisa, como já ressaltai. A diferença do “tradicional” para a minha proposta de ensinar com pesquisa é que, neste caso, o professor precisa ensinar, mas o aluno é sujeito de seu aprendizado e produtor de conhecimento, como tão bem define Freire (1997):

O professor deve ensinar. É, preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (p. 79)

Identifico, nessa citação, a principal intencionalidade dos *ciclos gnosiológicos* da pesquisa-formação: ensinar com pesquisa, promovendo possibilidades para os estudantes produzirem conhecimento.

Um segundo aspecto que destaco, nas avaliações por mim sintetizadas, é a ideia de “mais prática”, denotando mais atividades para trabalhar com as crianças. Para esse semestre, planejei duas atividades práticas na escola – com professoras, que culminou com a carta pedagógica; e com crianças, para a realização de sondagens de escrita – que suscitaram discussões em muitas aulas, além da tematização da prática que aconteceu também sistematicamente. Entretanto, os alunos só estão autorizados a irem às escolas para realizar estágios, protegidos por um seguro de vida e supervisionados pela professora de prática de ensino. Assim, as duas vezes em que solicitei atividades práticas foram nas escolas em que estagiavam.

Compreendi, a partir das avaliações, que os estudantes perceberam a dicotomia entre teoria e prática não apenas na minha aula, mas em todo o curso. Sobre essa problemática, Gomes e Pimenta (2019) defendem que o componente curricular Estágio Supervisionado deve ser “o eixo articulador de todo o curso” (p. 78). Desse modo, acredito que as atividades práticas nas escolas, necessárias para os componentes de Didática (geral e específica), poderiam ser mais bem articuladas com o estágio supervisionado, unificando teoria e prática.

Apesar das lacunas identificadas por essas avaliações, conforme fui destacando, o segundo *ciclo gnosiológico* permitiu a compreensão, tanto para os estudantes quanto para mim, de que avançamos na interação dialógica, nos procedimentos de *ensinagem* e de pesquisa, portanto considere que houve a consolidação do grupo de investigação, condição primordial para a evolução da pesquisa-formação. Sobre a formação do coletivo investigador, Franco (2005) explica que é uma forma do pesquisador e do grupo se colocarem como “nós”, empenhando-se na construção da dinâmica do coletivo. Trata-se da “integração dos sujeitos da práxis” – professora/pesquisadora e estudantes/sujeitos participantes –, no processo coletivo de

transformação e autoformação (FRANCO, 2008, p. 97). Com base na autora referida, estimo que essa foi a maior conquista desse segundo *ciclo gnosiológico*.

Por outro lado, precisávamos ainda trabalhar as contradições: aulas transmissivas X aulas construídas, lógica linear de ensino X lógica da pesquisa, certezas X dúvidas permanentes, ensino tradicional X ensino com pesquisa. Contradições que indicavam que estávamos em processo de mudança e de superação da concepção bancária/tecnicista, ainda fortemente impregnada em nossas ações e pensamentos, apropriando-nos de uma nova racionalidade de *ensinagem*.

Ademais, reconheço que o processo da pesquisa-formação foi permeado por conflitos, conforme fui destacando nas cenas que recortei. Conflitos esses que foram superados por meio do diálogo, entretanto, a dimensão afetiva desse diálogo merece ser destacada. Retomo, então, a epígrafe que abre esta tese:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2005, p. 45)

Essa citação vai ao encontro da minha compreensão de ato didático emancipatório, em que os sujeitos se envolvem tanto cognitiva quanto emocionalmente. São sujeitos inteiros, reais, que participam desse evento formativo ativamente, desenvolvendo-se em sua totalidade. Cabe, portanto, ao professor promover vínculos afetivos com os estudantes e entre os estudantes e os objetos/conteúdos de estudo.

Nesse sentido, Leite (2012), ao estudar a afetividade nas práticas pedagógicas, com base nas ideias de Vigotski e Wallon, reconhece que o docente, ao tomar decisões didáticas, expressa suas crenças, princípios, concepções, valores e, principalmente, a afetividade, como: a) na escolha dos objetivos de ensino; b) ao iniciar o processo de ensino a partir do que o estudante já sabe; c) ao organizar os conteúdos de ensino dentro de uma lógica que facilite o aprendizado; d) ao escolher procedimentos e atividades de ensino, em conformidade com sua forma de ensinar e que aumentem as chances de aprendizado; e) na escolha dos procedimentos de avaliação que valorizem o aprendizado de cada estudante. Dessa forma, fará uma mediação que respeita os estudantes.

Pude, então, refletir que a afetividade se fez presente em todas as decisões e ações que empreendi durante a pesquisa-formação, produzindo, na maior parte das situações, impactos positivos na subjetividade dos estudantes. Assim, foi possível alavancar os processos de *ensinagem* com pesquisa. Leite (2012, p. 365) ressalta que: “A qualidade da mediação



pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares”. Nesse sentido, a afetividade também mediou o processo da pesquisa-formação.

Até aqui, realizei a análise do processo e da historicidade da pesquisa-formação, evidenciando como se deu a mediação didática, as contradições que precisavam ser compreendidas e superadas, bem como o avanço do coletivo pesquisador na compreensão da totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. A fim de aprofundar essa compreensão, procedo à análise dos significados e sentidos que os estudantes constituíram sobre nosso objeto de estudo, durante o processo de ensino com pesquisa vivenciado.

## 5.2 Apreensão dos significados e sentidos

Nos terceiro e quarto *ciclos gnosiológicos*, o coletivo pesquisador foi se integrando cada vez mais, bem como as compreensões do grupo se ampliaram sobre a didática que desenvolvíamos. O ensino com pesquisa passou a ser nossa realidade, sem que os estudantes o estranhassem mais, diferentemente do que aconteceu nos dois primeiros ciclos da pesquisa-formação. Por meio das atividades de *ensinagem* com pesquisa que se sucediam, percebiam a lógica dessa dinâmica de trabalho didático.

Conforme é possível verificar em suas avaliações finais, tudo fez sentido. Os seminários sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007) não foram mais condenados; as atividades práticas com crianças, nas escolas em que faziam estágio, deixaram de ser insuficientes, porque entenderam que, antes e depois de cada atividade, eram necessários estudos teóricos e muita discussão em grupo, portanto, não se tratava da quantidade, mas da qualidade das práticas; aprenderam a valorizar as reflexões escritas; os assuntos que consideraram que foram apresentados de forma superficial, entenderam que houve aprofundamento, como a BNCC, por exemplo. Esse reconhecimento do grupo acalmou as angústias e inseguranças desta professora-pesquisadora que planejava e replanejava o trabalho didático, conforme as avaliações que recebia, sempre tentando se corrigir e acertar, mas sem nunca ter certezas.

Assim, em busca de uma síntese mais fidedigna, para além do que foi escrito, optei por apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes sobre o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, por meio da metodologia denominada *núcleos de significação*, proposta por Aguiar e Ozella (2006).

Aguiar e Ozella (2006) discutem a relevância do estudo das categorias linguagem e pensamento e das noções de significado e sentido vigotskianas para o enriquecimento das análises pautadas na dialética materialista histórica. A autora e o autor referidos esclarecem que significado e sentido precisam ser compreendidos pela unidade contraditória do simbólico (significado) e do emocional (sentido). Ou seja, o significado está no plano da linguagem, são as palavras situadas no texto (registros dos estudantes) e no contexto (educacional, discursivo, social, cultural) que representam as ideias e podem ser explicadas pelo dicionário, por uma lógica externa ao sujeito. Já o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, é subjetivo, possui uma lógica interna, é a expressão do sujeito histórico e social. Em virtude dessa complexidade, Aguiar e Ozella (2006) propõem uma análise que parte da identificação dos núcleos de significação, de modo que o pesquisador possa se aproximar das zonas de sentido, “mais instáveis, fluidas e profundas”. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61)

Desse modo, partindo das avaliações do terceiro e quarto ciclos gnosiológicos elaboradas por todos os estudantes, comecei pela identificação dos pré-indicadores, isto é, “das palavras que já revelam indícios do pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se aproxima das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” Ibid., p. 62. Evidentemente, que não se trata de qualquer palavra, mas da “unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, a *palavra com significado*”. (VIGOTSKI, 2001, *apud* Ibid., p. 6, itálico dos autores).

Na sequência, agrupei esses pré-indicadores, conforme a similaridade, complementaridade e/ou contraposição, que resultou na sistematização dos indicadores. Esses indicadores formaram os *núcleos de significação* que foram analisados, de modo a desvelar um pouco mais a realidade concreta estudada (AGUIAR; OZELLA, 2006). Esclareço que, ao trabalhar com um coletivo pesquisador, recorri aos textos de todos os sujeitos para o levantamento dos pré-indicadores, considerando-os como um discurso coletivo.

Os *núcleos de significação* consideram “as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 74). Sob tal concepção, apresento a interpretação dos *núcleos de significação* que identifiquei no discurso coletivo do grupo de pesquisa e formação.

### 5.2.1 O ensino com pesquisa como ato didático emancipatório

Este *núcleo de significação* foi identificado nas descrições dos estudantes das atividades de *ensinagem* com pesquisa que realizamos juntos, como é possível apreender das avaliações que destaco.

*Durante todos esses semestres juntos, estudamos autores de grande importância para a alfabetização como as autoras Emília Ferrero e Ana Teberosky e Paulo Freire. Esses autores contribuíram para acrescentar no nosso conhecimento. Inclusive fiquei muito feliz, pois ao prestar um concurso público, caíram questões sobre os autores que eu tinha estudado durante os semestres. Além disso, realizamos diversos seminários, entre eles análise dos capítulos do livro Psicogênese da Língua Escrita para ampliar nosso conhecimento. Todos os trabalhos foram acompanhados pela professora Rosana que também auxiliou para tirar as dúvidas sobre o assunto discutido. Realizamos um teatro de fantoche em uma escola de Santos e em seguida realizamos uma sondagem que considere importante, pois através dela foi possível analisar para ver em qual hipótese da escrita a criança se encontrava. Para a construção da carta pedagógica, foi necessária a leitura de textos científicos para ter como fundamentação teórica para que houvesse coerência [...]. Considerei significativos todos esses processos durante os semestres, pois ampliaram nosso conhecimento referente à escrita, leitura também a linguagem oral e os métodos que podemos utilizar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (Autora: Jéssica)*

Jéssica descreve os processos de *ensinagem* e pesquisa que foram significativos e fizeram mais sentido para a formação dela, pois comprovou que eram conteúdos e autores importantes para a área da alfabetização, já que “caíram” no concurso público para professores que realizou. Da mesma forma, sentiu que seus conhecimentos foram ampliados e que os métodos e conteúdos apreendidos poderiam ser utilizados na realidade concreta da prática. Assim, oferece evidências de que o ensino com pesquisa foi significativo para ela, uma vez que mediou de forma satisfatória sua aproximação de seu objeto de interesse, qual seja a futura atuação profissional. É possível reconhecer que o sentido que Jéssica construiu em sua subjetividade para o ensino com pesquisa, interpretando a realidade a sua volta, está diretamente relacionado à preparação para a profissão e à aprovação em concurso público. Uma valoração mensurável por seus sonhos pessoais mediados socialmente. Vejamos a próxima avaliação.

*Existem vários exemplos da nossa aula com a professora Rosana em que a experiência fazia parte do processo de aprendizagem. [...] Outro exemplo foi este semestre, em que estudamos sobre a mediação da leitura na sala de aula, aprendemos sobre o ensino de procedimentos de leitura, que nos mostrou o que e como explorar durante a leitura de um livro e depois da leitura de livro, nos ensinando várias estratégias e maneiras de trabalhar a leitura em sala de aula. Após estudarmos e compreendermos os conceitos e as estratégias, e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, foi solicitado que fizéssemos a leitura de um livro com uma criança e, juntamente com ela,*

*colocássemos em prática todo o processo de leitura, antes e depois. Toda atividade que colocamos em prática ajuda muito no meu processo de aprendizagem, pois consigo concretizar o conteúdo e compreender realmente qual procedimento e atitude que deverei tomar no exercer da minha profissão, quando me encontrar finalmente formada. (Autora: Tais)*

Tais ressaltou a importância da experiência que cada atividade de *ensinagem* com pesquisa proporcionou. Estabeleceu uma relação dialética entre experiência e conhecimento, uma vez que a experiência alcança uma dimensão afetiva, gerando uma reflexão sobre o que foi vivido, e é condição para a formação (FREIRE, 1989). Do seu modo, explicou que o aprendizado rico em experiências práticas era mais significativo para ela, porque era uma forma concreta de conhecer sua futura profissão.

A experiência sublinhada por Tais parece ter sido significativa para todos, porque aconteceu em um espaço/tempo em que nos encontramos – professora e estudantes – “para trabalhar, para entender, para ajuizar o mundo, ao qual convergem todas as dimensões do fenômeno pedagógico que se ordenam de acordo com o sentido que tenha, para cada um e para todos nós em conjunto, a interação em que estamos. Essa é a estrutura do ato didático” (BAEZA, 2019, p. 156, tradução livre). Como ato didático emancipatório, a experiência aconteceu articulada com o todo, ou seja, com a realidade histórica e social, representada pela sala de aula universitária, pelas escolas em que estagiavam, pelos professores com quem conviviam, pelas condições estruturais de suas vidas...

Considerando os destaques, bem como o conjunto das avaliações que os estudantes escreveram sobre o nosso trabalho juntos, por dois anos consecutivos, pude apreender que nossas relações eram determinadas pelo espaço social em que convivíamos.

A minha formação e prática de professora universitária e pesquisadora, em formação no Doutorado em Educação, estava impregnada pela pesquisa, assim a proposta didática de ensinar com pesquisa, bem como a minha práxis eram resultantes de experiências nesse ambiente acadêmico. Da mesma forma, os estudantes incorporaram subjetivamente princípios similares, aceitando a pesquisa como parte da formação. Afinal, conviviam com professores que eram mestres ou doutores; participavam a cada ano do Projeto Integrador, uma forma de aprender com pesquisa coletivamente; elaboraram seus TCCs; alguns participaram da Iniciação Científica. Portanto, o ambiente universitário influenciou a todos.

Desse modo, foi uma questão de tempo para superarmos a contradição ensino X pesquisa. Até mesmo nossos discursos se integraram, pois consegui me reconhecer na forma como escreveram. Ressalto que desenvolvemos uma dialogia discursiva (BAKHTIN, 2011), uma vez que líamos e discutíamos os textos uns dos outros, a ponto de adotarmos vocabulário

e estilos textuais similares, característica de um processo dialogal de desenvolvimento da autoria pedagógica (PONTES, 2016b). Foi possível nos reconhecer uns nos textos dos outros, ao lermos os registros de aula e as avaliações do processo da pesquisa-formação. Com base no envolvimento dos estudantes com as atividades de *ensinagem* e pesquisa, pude inferir que desenvolveram confiança nessa perspectiva de trabalho didático e a incorporaram em suas formas subjetivas de pensar, sentir e agir, transformando-se e sendo capazes de transformar a realidade educacional, onde quer que trabalhem.

Nesse sentido, o ensino com pesquisa potencializou o ato didático emancipatório, implicando-nos afetivamente no processo de *ensinagem* e, por conseguinte, na nossa atuação profissional, como professora da turma e futuros professores.

### 5.2.2 O ensino com pesquisa como práxis dialógica

O conceito de práxis dialógica foi estudado, na pesquisa-formação, conforme a perspectiva freiriana. Freire (1987, 1989, 2014, 2005, 1997) compreende a práxis como unidade teoria/prática, produto sócio-histórico-cultural do ser humano que pensa e age sobre o mundo. O diálogo é práxis, porque é no diálogo que os homens e mulheres conscientes se encontram para dizer suas palavras sobre o mundo. A *palavra* que pronuncia o mundo implica a *ação* transformadora. Nesse sentido, práxis “é uma síntese entre teoria-palavra e ação” (ROSSATO, 2008, p. 538). E a práxis docente precisa ser dialógica, crítica, comprometida e transformadora. Com o intuito de apreender o sentido desse conceito para os sujeitos da pesquisa, selecionei a avaliação de Bruna.

*[...] pudemos aprender, através do incentivo da professora, a trabalhar o ensino com pesquisa. [...] Contudo, posso afirmar que essa estratégia metodológica, juntamente com aulas, ora na sala de aula, ora nos laboratórios de informática, ora tendo experiência direta com as crianças, trouxe benefícios para a minha aprendizagem, pois despertou meu interesse, devido ao fato da professora sempre nos deixar à vontade para tirar dúvidas e possibilitar a efetivação do diálogo entre a teoria e a prática, facilitando a compreensão dos conteúdos da disciplina [...]. (Autora: Bruna)*

A autora do registro fez sua avaliação sobre o ensino com pesquisa, ressaltando a importância do diálogo entre nós e entre a teoria e a prática. Demonstrou apreciar esse diálogo e compreender que a teoria não tem sentido sem a prática e vice-versa. Podemos inferir de seu texto que os espaços formais de formação têm papéis preponderantes para sua aprendizagem, quais sejam a sala de aula na Universidade, em que estudávamos e problematizávamos a teoria e o mundo; e o laboratório de informática, em que trabalhavam em grupos mediados pela

tecnologia e por minhas intervenções. Estes eram espaços/tempos de encontro humano para estudar a teoria, pensar o mundo, identificar situações limites da realidade escolar e projetar possibilidades para uma prática de alfabetização transformadora e mais humanizada. A teoria unificada à prática, então, era o caminho que trilhavam para vencer a realidade opressora.

O terceiro espaço de formação, mencionado por Bruna, era a escola para desenvolver “*experiência direta com as crianças*” e, assim, iniciar a construção de uma práxis pedagógica própria. Como apregoa Freire (1997, p. 71): “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”. Desse modo, ao vivenciar a práxis, na universidade e na escola, os estudantes estavam sendo formados também por esses contextos formadores e aprendendo que teoria e prática precisam dialogar. Diferentemente dos dois primeiros semestres, quando boa parte dos participantes do grupo pedia “mais prática”, sem antes ter estudado suficientemente a teoria, Bruna, ao término do curso, reconheceu a importância da interação dialógica/dialética entre teoria e prática na formação de professores.

Essa ideia de que os cursos de Pedagogia são muito teóricos e falta prática é um condicionante histórico e social da formação, já que os antigos cursos Normais possuíam “uma lógica instrumentalizadora, centrada em reproduções de práticas de ensinar que se pretendiam modelares” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 76). Essa concepção técnico-instrumental permanece, na atualidade, reforçada pela ideologia neoliberal que domina nossa sociedade e se faz fortemente presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na BNC – Formação Docente (Resolução CNE/CP n. 2/2019). Considerar a formação como eminentemente prática implica formar profissionais sem criticidade, incapazes de intervir conscientemente na realidade educacional, a fim de transformá-la em prol da justiça social. Gomes e Pimenta (2019) defendem “a formação do professor como profissional crítico-reflexivo, emancipado intelectualmente e pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas”. Nesse sentido, entendem que “o ensino ‘com’ e ‘como’ pesquisa se constitui em uma perspectiva que colabora nessa perspectiva”. (p. 73-74, destaque das autoras)

Essa foi a perspectiva que adotei, ao optar por ensinar com pesquisa. Trabalhando na práxis dialógica e dialética, fui criando situações didáticas que despertassem a curiosidade epistemológica de meus alunos, a fim de que compreendessem a importância capital da pesquisa e da teoria para a formação deles, transformando a concepção arraigada de prática (puro fazer)

para práxis (prática e teoria) dialógica, conforme Freire (1987, 1989, 2014, 2005, 1997). Incentivei-os a refletir, em processo de pesquisa-formação, sobre a minha práxis docente e o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, por meio dos registros reflexivos e das avaliações das aulas. Por isso, ao esforçar-me em apreender os sentidos que constituíram sobre esse processo, busquei também interpretar os sentidos que eu própria construí.

### 5.2.3 O ensino com pesquisa como construção coletiva de conhecimento

O diálogo como fio condutor do trabalho didático investigativo foi reconhecido pelos estudantes em várias situações, de acordo com o texto a seguir.

*Estou satisfeita com as aulas ministradas pela professora Rosana, os textos lidos em sala de aula foram debatidos através de rodas de conversas, despertando nossa curiosidade e interesse, pudemos expor nossas opiniões e dúvidas, as quais foram esclarecidas a todo momento pela professora. Percebi melhora no meu aprendizado quando passamos a utilizar os laboratórios de informática, através dos recursos tecnológicos disponibilizados notei facilidade para o acesso à informação. Os vídeos tematizados em sala de aula pela professora Rosana também auxiliaram para minha aprendizagem, todos com linguagem clara e objetiva, facilitando a compreensão da matéria estudada. O contato que desenvolvemos com as crianças nos estágios, solicitados nas aulas da professora Rosana, auxiliou o meu processo de ensino e aprendizagem, me levando a desenvolver a teoria aprendida na prática, ampliando minha visão e auxiliando na minha preparação como futura pedagoga. (Autora: Emanuelle)*

Emanuelle realçou as situações de diálogo mais significativas para ela, dentre as quais destaco as rodas de conversa. Entendo que é possível refletir sobre o sentido que Emanuelle atribuiu a essa situação de diálogo, a partir do significado etimológico da palavra conversar. A palavra conversar vem do latim *conversare*, cuja raiz *verso* significa voltar, virar ou direcionar para algum lado. O prefixo *com-* vem de *cum* que significa junto com ou na companhia de alguém. Assim, *conversare* tem por base a ideia de se virar para junto de alguém, ou virar sua atenção para uma pessoa<sup>122</sup>. A partir dessa conotação, foi possível apreender que a roda de conversa é a forma social mais primordial de encontro humano. Sentar-se em uma roda ou em um círculo socialmente implica conversar, conviver, olhar nos olhos dos outros, focar a atenção no seu interlocutor, escutar atentamente, falar cuidadosamente.

Esta era a situação de diálogo considerada por todos nós como ideal em nossas aulas. Houve na classe quem a denominasse *círculo de cultura*, referindo-se a Freire (1987). E não

<sup>122</sup> Verbete Conversar. Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

deixava de ser, já que o círculo foi a forma geométrica escolhida pelo referido autor para romper com a estrutura da sala de aula convencional da educação bancária – cadeiras enfileiradas, cujo único foco de atenção é o professor, em uma relação hierarquizada com o aluno. No círculo de cultura freiriano, a construção do conhecimento se dá por meio do diálogo, condição essencial para a educação democrática, e implica a participação, o respeito à palavra do outro, o trabalho em grupo, a solidariedade, a afetividade... Trata-se, portanto, de um constructo físico para a dinâmica contínua dos *ciclos gnosiológicos*, onde acontece a produção coletiva de conhecimento.

Na nossa roda de conversa/círculo de cultura nos colocávamos em posição de diálogo, convivíamos como seres do mundo da cultura, da cultura acadêmica, da cultura didática, da cultura do professor, da cultura do aluno, da cultura dominante, da cultura dominada, da cultura popular... Por sermos seres culturais, carregávamos em nossas “bagagens”, criadas e conservadas socialmente, comportamentos, crenças, formas de ver o mundo e, nas nossas rodas de conversa, procurávamos uns com os outros transformar nossas formas de agir e pensar que não mais eram compatíveis com a postura de professores críticos e transformadores.

Observo que nem em todas as aulas organizávamos o círculo na sala de aula. A primeira dificuldade era que o pessoal da limpeza da universidade sempre deixava as cadeiras enfileiradas. Então, eram os alunos que precisavam arrastá-las para a formação do círculo. A segunda dificuldade estava na acomodação dos estudantes que iam formando seus cantinhos com amigos mais próximos. Nossas aulas eram sempre as últimas, às 21 horas, todos já estavam cansados, querendo se aconchegar uns nos outros. A maior parte das vezes eu chegava e começava a arrastar as cadeiras, de modo a tirá-los da zona de conforto, até que aderissem e formassem a roda. Evidentemente que essa movimentação era cansativa para todos nós, entretanto, ao nos sentarmos no círculo, as energias se renovavam, as posturas se corrigiam e o espaço propício para o diálogo nos envolvia. Assim, fui percebendo que aquele espaço social também nos moldava e mediava nossa interação.

Milton Santos (2012), a partir da teoria de espaço que desenvolveu na área da Geografia Social, oferece-nos subsídios para interpretar a influência do espaço da sala de aula universitária sobre a postura dialógica que nos esforçávamos para desenvolver. Para o autor, o espaço pode ser compreendido “como algo dinâmico e unitário, onde se reúnem a materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indispensável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações deliberadas ou não” (SANTOS, 2012, p. 146). Assim, a estrutura da sala de aula universitária – espaço criado historicamente – era apropriada para a aula tradicional e,



para que pudéssemos desenvolver o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, era preciso transformar esse espaço, romper com a linearidade e deliberadamente ressignificá-lo, por meio da roda de conversa/círculo de diálogo.

No texto de Emanuelle, também me chamou a atenção a frase “*pudemos expor nossas opiniões e dúvidas*”, como se dependesse de mim autorizá-los a se expressarem, ou a dizer suas palavras (FREIRE, 1987). Apreendi que este era um resquício da cultura escolar bancária que carregavam em suas “bagagens”, condicionante de suas posições na educação: o professor dono da aula que dá permissão para o aluno falar e pensar, autorização para expor dúvidas, impondo a cultura do silêncio, condutas disciplinares que não permitem o diálogo. Interpretei que a contradição professor X aluno, mesmo no final do curso, ainda se manifestava de forma inconsciente.

Baeza (2019) explica que “a sala de aula é um lugar em que os sujeitos põem sua energia psíquica, vertem suas imagens do mundo e, em função delas, estabelecem distintos tipos de vínculo. O vínculo professor-aluno é um vínculo vazio que se preenche com outros tipos de vínculos” (p. 161, tradução livre). Assim, entendo que Emanuelle projetava em mim a imagem do professor autoritário que trazia em sua “bagagem” cultural. Livrar-se dessa imagem não era fácil, não bastava convencer-se intelectualmente, era preciso convencer-se emocionalmente.

Nessa e em outras situações, em que a unidade dialética simbólico/emocional tomou parte, fomos instigados à reflexão. Desse modo, aprendemos a conviver, a respeitar, a compreender uns aos outros, no exercício do diálogo, mediatizados pelo mundo. Por meio desta interpretação, foi possível compreender melhor as possibilidades de aprendizagem que o diálogo trouxe para o nosso ato de ensinar com pesquisa.

Pelo conjunto das avaliações dos estudantes e por minha própria autoavaliação, é possível afirmar que o diálogo mediou o ensino com pesquisa, ajudando-nos a superar as dificuldades espaciais e emocionais que estavam escondidas no fundo da nossa “bagagem” cultural, firmando-se como diálogo com o conhecimento.

Sendo assim, o segundo momento de análise do material empírico, apresentado nesta seção, evidenciou que os significados e sentidos construídos pelos estudantes foram mediados pelo mundo, ou seja, por uma rede intrincada de estereótipos, contradições e influência do espaço social de formação. A fim de interpretá-los, empreendi uma análise fenomenológica associada à dialética materialista e histórica que me ajudou a desvelar as relações e imagens psíquicas que tomaram parte da nossa interação dialógica, incidindo sobre a apreensão da totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

## CONCLUSÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado. (FREIRE, 2005, p. 53)

A epígrafe que escolhi, para iluminar a conclusão, ajudou-me a refletir que esta pesquisa de tese foi desenvolvida com gente inacabada que, como eu, estava em processo de aprendizagem e descobrindo que, para ser professor, é preciso estar em permanente estado de formação, atento às situações limites e condicionantes sócio-histórico-culturais. A superação é o que nos diferencia como seres da práxis dialógica. Portanto, jamais seremos determinados, se nos conscientizarmos da força transformadora que nos move a conquistar o inédito viável, nosso destino ontológico de *ser mais*.

Foi essa força transformadora que me impulsionou, ao longo de um percurso de quatro anos, a acercar-me epistemologicamente do objeto de estudo *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*, do qual eu fazia parte, a ponto de reconhecer-me também como sujeito da pesquisa. Não apenas as aulas, a dinâmica coletiva e os estudantes foram avaliados, mas também minha práxis e eu, pessoa/professora/pesquisadora. Acredito que esta é a principal característica da pesquisa qualitativa em educação, pesquisador e objeto estão intimamente inter-relacionados. Assim sendo, precisei aprender a lidar com a contradição objetividade X subjetividade, a fim de compreendê-la como um movimento dialético próprio de minha práxis pesquisadora.

Imersa nessa complexidade, lancei-me ao estudo de uma temática desafiadora. Com base em minha experiência como professora do curso de Pedagogia e pesquisadora da área de Formação de Professores, bem como nos estudos desenvolvidos durante meu doutoramento, recortei meu objeto de estudo – *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Desse modo, esta tese nasceu de minha práxis docente/pesquisadora universitária e a ela retornou, transformando-a dialeticamente.

Busquei, então, situar minha pesquisa de tese no contexto das produções científicas educacionais sobre o curso de Pedagogia, elaborando um estado da questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004). Desse modo, compreendi que o tema ensino e/com pesquisa tem sido estudado por pesquisas de cunho crítico-dialéticas que defendem a educação emancipatória e a viabilidade dos sujeitos – professor e estudantes – tornarem-se produtores de conhecimento nos cursos de graduação. Entretanto, essas pesquisas ainda são escassas.

No processo inquietador de situar a problemática do estudo, delimitei como questão de pesquisa: *quais as possibilidades para o ensino com pesquisa ser potencializador do ato didático emancipatório, na formação em Pedagogia, desvelando o inédito viável para os sujeitos participantes do estudo?* Em decorrência, outras questões compuseram a problemática investigada: de que forma os princípios freirianos podem contribuir com a área da Didática no Ensino Superior? Como a pesquisa-formação pode mediar o estudo coletivo sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável? Como superar as situações limites no âmbito da Didática no Ensino Superior? Como o conceito-síntese *ensinagem* participa da pesquisa-formação? Quais sentidos os participantes do estudo constituíram para o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável?

Assim, ao pretender analisar esse objeto de estudo, situando-o no campo de estudos da Didática no Ensino Superior, elaborei os seguintes objetivos: *identificar as possibilidades de unificar dialeticamente ensino e pesquisa no ato didático emancipatório – enquanto práxis docente no Ensino Superior –, fundamentado nos princípios da pedagogia freiriana e assumindo a categoria do inédito viável como estruturante.* Em específico: estudar as contribuições dos princípios pedagógicos freirianos para a área da Didática no Ensino Superior; compreender as potencialidades e condicionantes do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável; depreender o conceito-síntese *ensinagem* da dinâmica da pesquisa-formação; analisar o processo e a historicidade da pesquisa-formação em um estudo coletivo e emancipatório; apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa; desvelar a categoria do inédito viável.

Em busca de alcançar esses objetivos, optei por um método, a dialética materialista histórica; uma práxis, fundamentada nos princípios da pedagogia freiriana; uma postura frente ao meu objeto de estudo, por meio da metodologia ativa da pesquisa-formação. Entretanto, antes de adentrar o universo da pesquisa empírica, compreendi que era necessário situar meu objeto de estudo no âmbito da Didática no Ensino Superior, campo de conhecimentos pouco pesquisado no Brasil e, assim, estudar sua origem sócio-histórica e seu desenvolvimento, em outros países (ZABALZA, 2011; CRISALES-FRANCO, 2012; CAMILLONI, 2013). No contexto brasileiro da pesquisa em Didática, os estudos de Pimenta (2018) apontaram possibilidades crítico-emancipatórias para o ensino com pesquisa ser um caminho para a construção de conhecimento pelos sujeitos do ato didático, bem como para a ressignificação do Ensino Superior. Na sequência, o conceito de ato didático foi explicitado sob um viés crítico, fundamentado em Baeza (2015), bem como nas diferentes abordagens de ensino com pesquisa

de Freire (1987, 1997, 2003, 2005), Pimenta (2010, 2011), Chizzotti (2001), Severino (2009), Pimenta e Anastasiou (2010) e Vigotski (2008).

Todo esse inventário crítico consubstanciou a pesquisa-formação desenvolvida, conforme a perspectiva emancipatória freiriana, em parceria com uma turma de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, entre 2017 e 2018. Os objetivos dessa investigação coletiva foram: construir conhecimentos a partir do estudo empreendido coletivamente; desenvolver atividades de *ensinagem* com pesquisa que potencializassem a produção de conhecimento e a reflexão crítica; desenvolver a práxis dialógica; apreender a totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

Assim, a pesquisa-formação foi organizada em quatro *ciclos gnosiológicos*, compreendidos, a partir de Freire (1997, 2005), como totalidades do ato didático emancipatório. O *corpus* da investigação empírica foi constituído por registros reflexivos de aulas e avaliações processuais elaboradas pelos estudantes, organizados em dois portfólios coletivos de formação docente. A partir dessa sistemática, a análise aconteceu em dois momentos.

Primeiramente, realizei uma análise metarreflexiva dialógica (BAKHTIN, 2011), ou seja, uma segunda contemplação reflexiva sobre as reflexões dos estudantes que, possivelmente, gerará uma terceira reflexão, qual seja a que o leitor deste trabalho construirá, mediante a apreensão dos significados materializados no texto. Essa perspectiva de análise foi pautada nas categorias da dialética materialista histórica – *historicidade, totalidade, mediação e contradição*.

É importante destacar que a categoria *trabalho* foi fundante para a pesquisa-formação. Isso porque o nosso trabalho didático foi concebido coletivamente, já que o ato de ensinar não pertence apenas ao professor, mas também ao estudante que participa diretamente de todas as decisões e ações do professor; tampouco o ato de aprender pertence somente ao estudante, porque o professor tem responsabilidade sobre como e em que condições seu aluno aprende.

Outrossim, os participantes da pesquisa-formação eram estudantes trabalhadores e essa condição era limitante, pois frequentar o curso noturno, depois de ter trabalhado o dia inteiro era difícil. Muitos registros reflexivos das aulas expressaram o cansaço que sentiam, a dificuldade de concentração e a falta de tempo para as tarefas. Por essa razão, os princípios freirianos que adotamos, bem como trabalhar na perspectiva do inédito viável, a partir do ato de ensinar com pesquisa, ajudou-nos a superar as tensões e contradições que enfrentamos. Nesse sentido, reflito com Galleão (2020) que estudou as contradições e utopias sobre o trabalhador estudante no Ensino Superior: “a educação é uma via para a emancipação dos

sujeitos, que, agindo no coletivo, contribuem ativamente para a emancipação da sociedade em relação à dominação vigente”. (p. 346)

Assim sendo, a metarreflexão dialógica compreendeu os dois primeiros *ciclos gnosiológicos* da pesquisa-formação e aconteceu por meio da observação das cenas de interação mais significativas para a historicidade da pesquisa-formação, de modo a dar visibilidade ao processo de construção de conhecimento. A historicidade foi compreendida, na perspectiva marxiana, como o conjunto de acontecimentos que condicionaram o nosso comportamento na interação dialógica vivenciada, ou seja, conforme destaca Freire (2005), nossa realidade histórica pode ser condicionada, mas não determinada. Compreender a historicidade da pesquisa-formação implicou uma análise contextualizada do nosso objeto, levando em consideração a influência do ambiente acadêmico, das relações intersubjetivas que caracterizaram nosso coletivo pesquisador e atribuíram sentido à nossa experiência humana, bem como a história e historicidade de vida dos sujeitos que tomaram parte do processo. Assim, foi preciso ir além de um estudo linear de datas e fatos, mas realizar uma análise dos acontecimentos para entender o desenvolvimento do processo da pesquisa-formação.

O primeiro aspecto evidenciado pela análise foi que a mediação didática aconteceu principalmente pelo diálogo e, para esse diálogo, concorreram os temas de investigação vinculados à realidade educacional, as atividades de *ensinagem* com pesquisa, o portfólio, os registros reflexivos das aulas, a avaliação dialógica, o afeto, bem como as intersubjetividades dos sujeitos participantes e suas condições de vida, ou seja, conforme a teoria de Vigotski (2008), as ferramentas, os sujeitos e o conteúdo de estudo promoveram a mediação do processo vivenciado na dinâmica coletiva. Entretanto, alcançar essa condição dialógica demandou tempo, amadurecimento e dedicação dos participantes. Tivemos altos e baixos, encontros e desencontros, até que todos compreendessem “*a responsabilidade e a importância de cada um(a) para o aprendizado do outro*” (Diego). A partir do segundo *ciclo gnosiológico*, o grupo foi se conscientizando dessa responsabilidade e se consolidou como um coletivo pesquisador.

O segundo aspecto detectado indicou que nos deparamos com os estereótipos da representação triádica – professor, aluno, conhecimento – de ato didático canônico, sustentáculo da educação técnico-instrumental bancária, ainda forte no Ensino Superior. Assim, foi necessário que, na nossa convivência dialógica, compreendêssemos e superássemos as contradições professor X aluno, aula transmissiva X aula dialogada, teoria X prática, ensino X pesquisa. Foi possível reconhecer que essas contradições vieram à tona, porque estávamos em processo de mudança e de superação da concepção academicista, convertida em imagens

psíquicas e projetadas pelos sujeitos participantes sobre o nosso ato de ensinar com pesquisa. Considero que, mesmo que essas imagens se manifestassem com certa frequência, não estávamos reproduzindo esses papéis determinados sócio-histórico-culturalmente, mas estávamos galgando a condição emancipatória, em que professor e estudantes são construtores de conhecimento e podem transformar a realidade educacional opressora. Nesse primeiro momento das análises, foi possível inferir que *o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* ainda não havia sido apreendido em sua totalidade.

Por essa razão, empreendi um segundo momento de análise, considerando o material empírico construído no terceiro e quarto *ciclos gnosiológicos*, em busca de uma maior compreensão dos resultados da pesquisa-formação. A metodologia que escolhi, proposta por Aguiar e Ozella (2006), utiliza as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido vigotskianas para o enriquecimento das análises pautadas na dialética materialista histórica. Foi então necessário identificar, no discurso dos sujeitos, os *núcleos de significações* e, por meio da interpretação, aproximar-me dos sentidos constituídos por esses sujeitos. Essa metodologia permitiu que eu combinasse a análise empírica com a interpretativa/fenomenológica, levando em conta “as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 74). Assim, foi possível apreender três *núcleos de significação* que conceituaram o nosso *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável* como: a) ato didático emancipatório; b) práxis dialógica; c) construção coletiva de conhecimento.

Essa análise interpretativa confirmou os achados da metarreflexão dialógica, bem como sinalizou que os objetivos propostos para a pesquisa-formação haviam sido alcançados, se não plenamente, satisfatoriamente. Com relação *ao ensino com pesquisa como ato didático emancipatório*, foi possível compreender que os estudantes constituíram sentido para as atividades de *ensinagem* com pesquisa, valorizando-as, e demonstraram que, mesmo marcados pelo estereótipo do ensino transmissivo, conseguiram superar as contradições professor X aluno e ensino X pesquisa, por meio do diálogo e da compreensão de que desenvolvemos uma práxis dialógica.

No que tange *ao ensino com pesquisa como práxis dialógica*, pude apreender que embora os estudantes reclamassem por mais prática, no início do nosso trabalho, haviam constituído sentido para a importância de a teoria subsidiar a prática, portanto avançamos na superação da contradição teoria X prática, fortemente presente nos cursos de Pedagogia.

No que se refere *ao ensino com pesquisa como construção coletiva de conhecimento*, foi fundamental superarmos as contradições aula transmissiva X aula dialógica e professor autoritário X aluno protagonista, a fim de que, emocionalmente, os estudantes aceitassem que tinham voz e direito de expressar suas opiniões e dúvidas. E esse foi o sentido mais importante que constituíram para nossas aulas, ratificando que o diálogo foi o fio condutor do ensino com pesquisa. Esse conjunto de achados confirmou que os estudantes apreenderam a totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

Todos esses resultados positivos alcançados tiveram como esteio a nossa historicidade de erros e acertos, avanços e retrocessos, encontros e desencontros, em que, juntos, fomos aprendendo a nos aproximar para dialogar e a ensinar/aprender com pesquisa. Ensino com pesquisa compreendido como unidade dialética, como exigência para o pensar crítico, para os momentos do *ciclo gnosiológico* (FREIRE, 2005) e como princípio crítico-formativo (PIMENTA, 2010, 2011, 2018).

Vale destacar, nesta conclusão, que a experiência didática, formalizada por meio da pesquisa-formação, caracteriza-se como uma iniciativa de um coletivo – professora/pesquisadora e estudantes – que faz parte de um coletivo maior, o curso de Pedagogia e a Universidade Católica de Santos. Assim, a pesquisa desenvolvida tem compromisso com a transformação dos sujeitos participantes, para que esses sujeitos transformem as formas de ensinar, levando o ensino com pesquisa para as escolas em que trabalharão. Isso porque, com base em Freire (1987), defendo que o inédito viável está diretamente relacionado com a transformação dos sujeitos, para que, em comunhão, transformem o mundo. Contudo, esta pesquisa contribui também com a transformação do curso e da Universidade que está em processo, conforme explicitarei no quarto capítulo desta tese, no sentido de evidenciar como ensino e pesquisa podem compor uma unidade dialética, nos cursos de graduação.

Assim, acredito que a principal contribuição desta pesquisa de tese, para a área da pesquisa educacional, é discutir os conceitos freirianos na área da Didática no Ensino Superior, conclamando a urgência da superação da contradição professor X pesquisador para que, em nossa práxis de professores universitários, possamos nos assumir, porque professores, como pesquisadores (FREIRE, 2005). Ensinar com pesquisa é uma forma humanizada para que o ato didático seja emancipatório e liberte os sujeitos – professor e estudantes – da passividade, a fim de que se revelem como produtores de conhecimento. E este é o inédito viável que a pesquisa desvelou.

Evidentemente que esta conclusão não encerra a discussão sobre uma problemática tão visceral para a área da Didática no Ensino Superior. Ainda que as pesquisas sobre o ensino e/com pesquisa sejam escassas, acredito que outros pesquisadores precisam se lançar ao risco de lutar por essa transformação no Ensino Superior. Por certo, os condicionantes são muitos, e a tendência agora é a educação de pronta entrega que a ideologia neoliberal tenta vender à população brasileira como um produto de mercado. Contudo, há espaço para resistência, com vistas ao inédito viável, uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, lembrando Freire (1987), finalizo este trabalho defendendo que, para além das situações limites, quando não vemos saída e o desânimo e a aceitação tomam conta, está o inédito viável, o sonho, a utopia realizável, o esperar que só poderá ser alcançado, em comunhão, pela luta consciente em prol da humanização da educação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conclusão do trabalho, faço ainda algumas considerações que extrapolam os objetivos e os resultados da pesquisa de tese. Sendo assim, reflito sobre o seguinte questionamento: será que os participantes do estudo levaram para suas práticas profissionais o ensino com pesquisa?

Dois anos após nosso trabalho juntos, sigo acompanhando-os por meio das redes sociais, e observei que boa parte da turma de Pedagogia de 2018 está exercendo a profissão. Ananda, Beatriz, Danielle, Jéssica e Tais lecionam em escolas particulares; Diego, Jackelline e Rafael são professores da rede pública de ensino; Gerlucia, Danielle, Diego e Tais já constituíram família. Contemplando-os a distância, minha curiosidade permanecia.

Então, decidi convidar Ananda para ser minha coautora em um trabalho publicado como painel no XX ENDIPE, apresentado por nós duas, por videoconferência, em 30 de outubro de 2020. Recorto excertos de nosso artigo:

Reflexões da pedagoga-professora: uma postura investigativa frente ao ensino.

[...] o processo de aquisição da linguagem escrita é, para mim, pesquisa. Pesquisa a ser realizada no âmbito escolar, pessoal, familiar e social [...]. Quando me refiro à pesquisa nesta construção do saber, reafirmo o que nas aulas sobre alfabetização fora bastante discutido: o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Realizar pesquisa pressupõe uma postura autônoma e atuante de quem a faz, planejando, colhendo resultados, analisando-os e reestruturando a ideia inicial, se preciso, de acordo com as informações obtidas, remetendo-nos ao processo de assimilação e acomodação cunhado por Jean Piaget [...]. Tudo o que aprendi na Academia e, principalmente nas aulas voltadas para a concepção de métodos alfabetizadores, proporcionou-me uma atuação docente mais sólida e reflexiva, conforme estudamos em Freire (1981, 1989, 2008, 2015). (PONTES; SENA, 2020, s/n)<sup>123</sup>

O texto de Ananda expressa com clareza sua compreensão de ensino com pesquisa com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (6 anos de idade); define sua compreensão de pesquisa; ressalta como entende a postura investigativa de seus alunos no ato didático de alfabetização; finaliza refletindo sobre sua formação, citando nossas aulas, e confirmando que considera sua atuação docente sólida e reflexiva. Por essas constatações, posso afirmar que Ananda incorporou em sua práxis didática o ensino com pesquisa.

---

<sup>123</sup> PONTES, R. A. F.; SENA, A. L. Elementos para uma Didática Investigativa. In: SEVERO, J. L. R. de L. (coord.). A Didática em políticas e práticas de formação docente: (re)invenções crítico-investigativas. XX ENDIPE RIO 2020. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais...*, 2020. (Anais ainda não disponíveis)

Não posso deixar de registrar meu orgulho e alegria por esse trabalho juntas, bem como de expressar meu desejo de que também seus colegas de turma possam escrever trabalhos acadêmicos, refletindo sobre suas práxis didáticas. Desse modo, retomo algumas convicções ontológicas subjacentes à pesquisa de tese.

Primeiramente, ratifico minha convicção de que o conhecimento, historicamente construído pela raça humana, está sempre em transformação. Portanto, não é algo pronto e inquestionável, acessível somente para os iniciados. Precisa ser problematizado e (re)construído. Ratifico que “quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação” (SEVERINO, 2009, *apud* PONTES; PIMENTA, 2019, p. 146). Por esse motivo, minha proposta de ensinar com pesquisa compreendeu os sujeitos – professor e estudantes – como produtores de conhecimento.

Outro aspecto fundamental para a tese foi a compreensão do ensino como prática social historicamente construída, cuja finalidade é “formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vistas a propor formas de superação e emancipação humana e social” (informação verbal)<sup>124</sup>. Nesse sentido, considerei importante que os participantes da pesquisa-formação empreendida vivenciassem o ensino com pesquisa na universidade, de maneira que, como futuros professores, fossem capazes de ensinar com pesquisa nas escolas da educação básica. Por que ensinar e aprender com pesquisa é importante em qualquer etapa da educação? Porque a educação humanizada prepara pessoas que questionam, analisam, compreendem as raízes dos problemas, leem o mundo e o transformam. Essa perspectiva crítica reforça a missão ontológica do ensino – ensinar a pesquisar, a pensar, a desenvolver o pensamento crítico, por meio de um processo de indagação. Assim, pondero que o ensino com pesquisa, vivenciado coletivamente, ajudou os participantes a construir tanto a subjetividade pessoal quanto a profissional.

Uma terceira convicção ontológica que permeou meu trabalho é a de professor intelectual crítico, reflexivo, pesquisador e pesquisador de sua própria prática, autor da práxis pedagógica (PONTES, 2016b). Essa concepção foi explicitada ao longo da pesquisa de tese, cuja maior pretensão foi colocar os participantes em condição de desvelar o inédito viável, quando criam possibilidades de transformação da educação.

Por fim, reivindico que, para o professor desenvolver seu potencial máximo possível, precisa ter condições humanizadas de trabalho, plano de carreira, salários decentes,

---

<sup>124</sup> Palestra proferida pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta, no XX ENDIPE.

infraestrutura institucional compatível, políticas públicas que preservem e fortaleçam a educação democrática, acessível a todos. A falta dessas condições mínimas, que toda nação com projeto democrático para a educação deve garantir, são condicionantes da práxis docente, entretanto não nos determinam como sujeitos passivos, tampouco determinam nossa capacidade de superação, luta e resistência. Somos seres ontologicamente destinados ao inédito viável.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). *Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Leopoldianum, 2013.
- ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org.). *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Leopoldianum, 2014.
- ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. (Org.). *Formação de professores, gestão e identidade profissional: implicações do PARFOR*. Santos: Leopoldianum, 2017.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- \_\_\_\_\_.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. CIED – Universidade do Minho
- ALMEIDA, M. S. C.; SOARES, S. R.; BERHALDO, F. R. C. L. Docência Universitária: inovando através do ensino com pesquisa. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 175-187, maio/ago. 2010.
- ALTHAUS, M. T. M. Ação Didática no Ensino Superior: a docência em discussão. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 7, n. 1., p. 101-106, jan./abr. 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 12, p. 101-123, 2012.
- ARAÚJO FREIRE, A. M. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Inédito Viável (verbete). In: STRECK D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire* (p. 223-225). 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- AZEVEDO, M. R. C. *Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografias?* 2011. 271f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2011.
- BAEZA, A. R. A. Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 409-431, 2015.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com o professor Doutor Adrián Baeza Araya (Universidad de Chile): o ato didático no contexto latino-americano concedida a Rosana Aparecida Ferreira Pontes em 10 out. 2018. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 11, n. 13, p. 153-164, jan./abr.

2019. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber livro, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENUTTI, D. B.; ARAÚJO, M. C. P. Práticas e Vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2018.

BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 69-89, set./dez. 2004.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista da Educação Popular*, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 nov., 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/fil>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRIDI, J. C. A. *A pesquisa na formação do estudante universitário: a iniciação científica como espaço de possibilidades*. 2010. 196f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.

CAMILLONI, A. W. de. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CARDOSO, G. M. M. Trajetória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 713-726, nov. 2009.

CARLOS, L. C.; CHAIGAR, V. A. M. Ensino na graduação e professores não pesquisadores: atitudes investigativas no ensino superior. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 191-198, maio/ago. 2012.

CARMO, P. M. S. do. *Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação*. 2013. 149f. Dissertação (mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, 2013.

- CARVALHO, F. A. H. de. *Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva*. 2007. 150f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2007.
- CARVALHO, L. de A. *Formação de leitores e formação de professores: memorial como estratégia pedagógica e de pesquisa*. 2013. 133f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Mariana, 2013.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. New York, USA: Taylor & Francis e-Library, 2004.
- CASTRO, A. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência na articulação entre a experiência na escola e o ensino da universidade. *Revista Even. Pedagóg.*, v. 7, n. 2, 19. ed., p. 229-243, jun./jul. 2016. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop.
- CASTRO, E. R. de. *A pesquisa no curso de Pedagogia na perspectiva do corpo docente*. 2008. 110f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2008.
- CHAIGAR, V. A. M. Ensino com pesquisa e repercussões nas aprendizagens de jovens sobre a cidade: um estudo com discentes da Pedagogia. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 34, p. 97-115, maio/ago. 2014.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 106p. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola: v. 16)
- \_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- COGUIEC, É. le. Ficção, Diário de Campo e Pesquisa-Criação. Tradução Mônica Fagundes Dantas. *Revista Cena*, n. 20, p. 29-37, 2016.
- COIMBRA, C. L. *A pesquisa e a prática pedagógica como componentes curriculares do curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática*. 2007. 272f. Tese (doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2007.
- CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas na educação superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- \_\_\_\_\_. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.
- CUNHA, M. V. da. Experiência e afeto em Dewey. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-256, 2015.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. Ensino de Didática e Metodologias Específicas: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em cursos de Pedagogia no estado de São Paulo. In: *Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. São Paulo: Cortez, 2019.

DRUMOND, V. *Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa*. 2014. 235f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2014.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: Ciências. Desenvolvimento. Democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EduFSCar, 2004.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3. ed. Ed. Morata: Madrid, Espanha, 2000.

ENS, R. T. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 2006. 138f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2006.

FERNANDES, S. F.; PONTES, R. A. F. O ato didático e o currículo em ação: aproximações necessárias na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, p. 110-130, 2017.

FERREIRO, R. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTANA, M. I. *A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia*. 2006. 166f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, Curitiba, 2006.

FONTENELE-GOMES, L. M.; GONÇALVES, M. C. P. B. O ensino com a pesquisa engendrando a práxis docente: um estudo com acadêmicos de pedagogia. *Barbarói*, Revista do Departamento de Ciências Humanas, Santa Cruz do Sul, n. 48, p. 26-40, jul./dez. 2016.

FONTES, I. *Heurística e educação docente. Formação de professores pela pesquisa: mas, que pesquisa?* 2009. 140f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa* (Impresso), São Paulo, SP: USP, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *ETD – Educ. Temat. Digit.*, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2015.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Série Pesquisa)

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n. 37, p. 207-245, set./dez. 2010.

FREIRE, M. W. (Org.). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. Terceiro mundo e ideologia: carta a um jovem teólogo. In: TORRES, C. A. (org.). *Consciência e história: a prática educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Textos selecionados pelo INODEP, Porto: Nova Crítica, 1977.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução por Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação, v. 18)

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12. Ed. 2. Impr. São Paulo: Cortez, 2014.

GALLEÃO, A. M. *Trabalhador-estudante de graduação: utopias e contradições*. 2020. 508f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000.

GIROTTTO, E. D. A classe trabalhadora vai à universidade: análise das implicações político-pedagógicas a partir dos dados do Departamento de Geografia – USP. *Revista da Associação*



*Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)*. v.13, n.20, p. 209-235, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/download/6909/3850>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GOMES, M. de O. *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do eu ao nós*. São Paulo, 2003. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados: indícios de inovação em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. In: *Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. São Paulo: Cortez, 2019.

GONÇALVES, B. H. *Contribuições da teoria freiriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação*. 2011. 128f. Tese (doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2011.

GRILLO, M. C. *et al.* Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, p. 1-11, abr. 2006.

GRISALES-FRANCO, L. M. Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.* v. 15. N. 2, p. 203-218, mai./ago. 2012.

HARACEMIV, S. M. C.; BRANCO, V. Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do curso de Pedagogia? *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito* – Parte I. 2. Ed. Tradução de Paulo Menezes com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis. RJ: Vozes, 1992. (Coleção Pensamento Humano)

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Nova Iorque; Paris: Berne, Peter Lang, 1988.

\_\_\_\_\_. *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux, França: ESF Editeur, 2014. (Coleção dirigida por Philippe Meirieu)

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino, pesquisa e formação de professores da educação básica: realidade e perspectivas no contexto da contemporaneidade. *Form@re*. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul./dez. 2013.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, US: Routledge, 2016.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1998.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002. 214p.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente na Educação Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

- JUNGES, P. *O trabalho de conclusão de curso pela voz dos egressos*. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2018.
- LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.
- LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Malden: Wiley, n. 2, p. 34-36, 1946.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LISITA, V. M. S. S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006. 180f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.
- LOBO, M. M. da S. *et al.* Ensino com pesquisa e júri simulado como estratégias de ensino para discutir a educação indígena. *Revista Prática Docente*. V. 3, n. 2, p. 752-767, jul./dez. 2018.
- Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017.
- LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005.
- MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.
- MARTINS, J. da S. *Pesquisa-criação: uma experiência com escrita docente autobiográfica*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), 2012.
- MCNIFF, J. with WHITEHEAD, J. *Action Research: principles and practice*. 2. ed. Londres, Nova York, Canada: Routledge Falmer, 2004.
- MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *As. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.
- MARX, K. *Teses sobre Fierbach* [1845]. Portugal: Editora Avante, 1982.
- \_\_\_\_\_. Posfácio da segunda edição. In: MARX, K. *O Capital: crítica da economia política* [1867]. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 9. ed. São Paulo: DIFEL Difusão Editorial, 1984. V. I. p. 74-79.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: MARX, K. *Críticas da filosofia do direito de Hegel* [1843]. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 145-157.

MÁXIMO-ESTEVEES, L. *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2008.

MEERKOTTER, D.; ROBINSON, M. Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana. In: DINIZ PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

MELO, G. F. *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, M. P. R. do A. *Formação inicial de professores e projetos integradores do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades*. 2013. 223f. Tese (doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2013.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo. 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática como abordagem da Didática. *Caderno de Publicações*, UNIVAG Centro Universitário, n. 3, p. 3-21, 2006.

\_\_\_\_\_. Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan.-jun. 2009.

MOURA, J. da R. *Contribuições do TCC para a formação de professores pedagogos: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior*. 2017. 132f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NOFFKE, S. Conceptualizations of action research: introduction. In: DAY, C. *et al. Theory and practice in action research: some international perspective*. Oxford, UK: Symposium Books, 2002.

NOVA, C. C.; SOARES, S. R. A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, na visão de docentes universitários. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v.5, n. 2, jul./dez. 2012.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1998.

NYAMBE, J. Da formação do professor do apartheid para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. In: DINIZ PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, C. B. de; GONZAGA, A. M. Professor pesquisador-educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDROSO, C. C. A. *Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. São Paulo: Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_.; PINTO, U. de A. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados: indícios de inovação em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. In: PEDROSO, C. C. A. *et al. Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. São Paulo: Cortez, 2019.

PESCE, M. K. de. *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados*. 2012. 141f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática – Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *Revista Portuguesa de Educação*, Coimbra, v. 32, p. 225-255, 1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA; G.; FRANCO, M. A. R. S. (orgs). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão 2006/2009*. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. [1999]. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no Ensino Superior*. [2002]. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; PONTES, R. A. F. Ensino com pesquisa ressignificando o triângulo pedagógico: um estudo exploratório com docentes da Educação Superior. In: TAVARES, J. *et al* (Org.). *Docência no Ensino Superior: Experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019<sup>a</sup>. 350p. Disponível em: <<https://nutecca.webnode.com/edicoes-hipotese-e-books/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

\_\_\_\_\_.; PONTES, R. A. F. A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>>. Disponível em: 20 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil: guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs). *Didática e Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PONTES, R. A. F. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. 2007. 184f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, UniSantos, Santos, 2007.

\_\_\_\_\_. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. ANAIS [...] São Cristóvão, 2011<sup>a</sup>, p. 220-230.

\_\_\_\_\_. Diários reflexivos e autoria pedagógica na formação de professores. In: XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ANAIS [...] Águas de Lindóia, 2011b. p. 510-523.

\_\_\_\_\_. Processo colaborativo de ensino e aprendizagem na universidade: possibilidades formativas da pesquisa-ação. In: 10º ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE (ANPEDINHA). ANAIS [...] Rio de Janeiro, 2011c. p. 880-992.

\_\_\_\_\_. A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). *Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013. P. 135-155.

\_\_\_\_\_. Do reconhecimento da autoria pedagógica em construção. In: ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org.). *Crônicas Pedagógicas: Escrita Reflexiva de Professores*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2014, p. 55-66.

\_\_\_\_\_. Crônicas Parfor: do reconhecimento da autoria pedagógica em construção. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. A didática e prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. ANAIS [...] Fortaleza: Universidade do Ceará, 2014b. p. 779-789.

\_\_\_\_\_. Crônicas Pedagógicas: a importância da prática da escrita na (trans)formação de professores. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. ANAIS [...] São Cristóvão, 2015<sup>a</sup>. p. 1110-1118.

\_\_\_\_\_. Princípios da pedagogia freiriana na didática do ensino de língua portuguesa. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. PNE – Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. ANAIS [...] Florianópolis: UFSC, 2015b. p. 2150-2160.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para educação básica: renovando perspectivas. In: XVIII ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira. ANAIS [...] Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016<sup>a</sup>, v. 1, p. 1-11.

\_\_\_\_\_. *A Construção da Autoria Pedagógica: um processo de pesquisa-ação na formação de professores*. Niemcy: Novas Edições Acadêmicas, 2016b.

\_\_\_\_\_. Círculo de Cultura Didática: possibilidades formativas para a universidade popular. In: I FÓRUM DE LEITURAS PAULO FREIRE DA REGIÃO NORTE: Educação Popular em debate. ANAIS [...] Universidade do Estado do Amazonas, Manaus: Universitária/ UEA Edições, 2016c, v. 1, p. 190-200.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica de formação de professores da educação básica: círculo de cultura didática. In: FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (Org.). *Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2017. V. 1, p. 47-69.

\_\_\_\_\_; FRANCO, M. A. R. S. A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior. In: VII CIDU: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. ANAIS [...] Porto, Portugal: CIE: Centro de Investigações e Intervenção Educativa, 2012, v. 1, p. 1-16.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, M. S. Possibilidades para interfaces curriculares no Ensino Superior. In: XII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VII COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO. CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS. ANAIS [...] Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2014, v. 1, p. 1-12.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, M. S. Projetos Temáticos Integradores: Possibilidades para a formação em Pedagogia no Programa PARFOR. In: XXVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. XXVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. ANAIS [...] Olinda, 2015, v. 22, p. 1-12.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, M. S. Gestão curricular da aprendizagem: a construção de sentidos na formação PARFOR. In: ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. (Orgs.). *Formação de professores, gestão e identidade profissional: implicações do PARFOR*. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2017<sup>a</sup>, p. 103-110.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, M. S. Gestão curricular da aprendizagem no ensino superior: uma experiência brasileira na formação de professores. *Revista Congreso Universidad*, v. 6, p. 30-40, 2017b.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, M. S. Desafios do Programa PARFOR: a construção de sentido na formação em Pedagogia. Dossiê: Formação docente: história, atualidade e repercussões para o ensino *As. Int. de Form. De Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n.2, p. 113-130, abr./jun., 2019.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. A pesquisa na formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita e viável. In: 38<sup>a</sup> REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, ANAIS [...] São Luís, MA: 2017. V. 1. P. 1-6.

PRAIS, J. L. de S. *et al.* A Webquest como recurso pedagógico no curso de Pedagogia. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 164-177, jan./jun. 2017.

RAUSCH, R. B. *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2008, 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ROSSATO, R. Práxis (verbete). In: STRECK D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire* (p. 538-540). 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ROZA, J. P. *A prática da pesquisa no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do Educação Superior para a formação de um profissional reflexivo*. 2009. 254f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12. ed. 2. impr. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos 1).

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. de L. B. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). In: ANDERY, M. A. P. A. *et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996. p. 363-372.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 129-146.

\_\_\_\_\_. Da docência na Educação Superior: condições e exigências. *Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba*, v. 20, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 2013.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos Professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 1, p. 04-23, maio 2009.

SIGNORINI, N. T. P. *A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador*. 2006. 179f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.

SILVA, E. C. *A pesquisa como prática docente universitária*. 2013. 248f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2013.

SILVA, L. N. D. e. *Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática*. 2011. 164f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2011.

SILVA, S. M. da. *Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia*. 2014. 121f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, 2014.

- SILVA, S. T. L. e. *Os saberes mobilizados por egressas do curso de Pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica*. 2007. 126f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2007.
- SOARES, M. *A prática da pesquisa na Educação Superior: a iniciação científica como mediação da aprendizagem significativa*. 2016. 158f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2016.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Revista da Avaliação da Educação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017.
- STANO, R. de C. M. T. A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente: uma articulação universidade-escola. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 529-540, 2017.
- THIOLLENT, M. J. M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, n. 3, set./dez. 2005.
- VIANA, M. L. D. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB*. 2011. 213f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, UFSE, São Cristóvão, 2011.
- VIEIRA, A. Cartas Pedagógicas (verbete). In: STRECK D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire* (p. 373-376). 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. The development of academic concepts in school aged children. In: VEER, R. van de; VALSINER, J. (eds.). *The Vigotski reader*. Oxford: Blackwell, 1935/1994, p. 355-370.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 1, n. 2, mai./ago. 2010.
- WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- ZABALZA, A. Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011
- ZEICHNER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 199-219, 1993.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



APÊNDICE A – Portfólio Coletivo de Formação Docente 1



CENTOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes

5º semestre

Santos

2017-1

## **Portfólio coletivo de Formação**

**Objetivo:** Este portfólio tem por objetivo registrar por escrito nossas aulas, expressando diferentes pontos de vista, o que aprendemos, o que elogiamos, o que criticamos e o que sugerimos para melhorar. “Desenvolver o olhar pensante da observação”.

Sobre a importância do registro reflexivo do professor sobre sua prática, Madalena Freire explica:

### **Aprendizagem do olhar**

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Olhar que envolve **ATENÇÃO** e **PRESENÇA**. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar.

Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior. Reproduzimos desse modo, o monólogo que nos ensinaram.

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado,

querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia.

Para tanto, também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar. Este planejamento aponta para dois movimentos: um, que vai lidar com a construção da nossa pauta de observação segundo os movimentos já mencionados para sua construção. Ou seja, a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado.

Outro que se concentra na devolução (sair de si, outra vez...) para construção de propostas de atividades (enraizadas nas

observações feitas para o grupo onde novos desafios irão ser trabalhados).

Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade. (WEFFORT, 1996, p. 1-2)

**Organização dos registros:** A cada aula, um(a) aluno(a) fará o registro reflexivo de nossa atuação no processo coletivo de construção de conhecimento que acontecerá em sala de aula.

**Referência Bibliográfica:**

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

**Aula de: 22/02/2017****Roteiro da aula:**

Tema da aula: Introdução aos métodos de alfabetização.

1. Plano de Ensino: Apresentação das partes mais importantes do plano de ensino – ementa e bibliografia.
2. Atividade de pré-leitura: levantamento de hipóteses sobre métodos de alfabetização e conceito de letramento. Questões: você se lembra de como foi alfabetizado (a)? Você sofreu? Qual o melhor método para alfabetização? Existe um método ideal? Como professor (a) alfabetizador (a) o que precisa aprender? Qual o seu papel?
3. Leitura de texto oral: Entrevista com Magda Soares para o Canal Futura “Métodos de Alfabetização” (disponível no *YouTube*).  
Atividade de durante a leitura: assista à entrevista e confirme ou não seu ponto de vista apresentado via questões. Tente identificar os métodos de alfabetização que a autora cita.
4. Atividade de pós-leitura: discussão em grupo sobre a entrevista, confrontando com as opiniões demonstradas, via questões prévias.
5. Recordando os tempos de alfabetização: leitura em voz alta do texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire.
6. Atividade avaliativa 1: Adotando o texto de Freire como exemplo de narrativa de história de vida, em que o autor conecta suas vivências com os conceitos de leitura e alfabetização que desenvolveu, escreva suas memórias dos tempos de alfabetização.
7. Atividade avaliativa 2: Escolha um dos textos da bibliografia básica da disciplina abaixo elabore um mapa textual:

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://icoralx.ufsrn.br/revce/revce/2007/01/a2>>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/af\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/af_mortattihisttextalfbbr.pdf)>.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**  
**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

Registro reflexivo – aula de 22/02/2017

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 1983)

A primeira aula com o 5º semestre de Pedagogia teve como temática principal uma introdução ao estudo dos métodos de alfabetização.

Estabeleci como objetivos da aula: 1. Apresentar o conteúdo essencial da disciplina, por meio da ementa e das bibliografias obrigatórias. 2. Iniciar uma reflexão coletiva sobre conceitos ligados à alfabetização em um contexto macro.

Selecionei uma entrevista curta concedida ao canal Futura pela pesquisadora e autora renomada Magda Soares, disponível no *YouTube*, sobre Métodos de Alfabetização. A entrevista foi muito breve (15min22seg.), no entanto, a pesquisadora foi capaz de fazer uma síntese incrível.

Como sequência didática para aula, tendo em vista que faríamos uma leitura rápida de um texto oral (entrevista), utilizei estratégias de leitura que compreenderam três momentos: o antes, o durante e o após a leitura.

Como atividade de pré-leitura, elaborei questões para o levantamento de hipóteses prévias sobre o tema: você se lembra de como foi alfabetizado (a)? Você sofreu? Qual o melhor método para alfabetização? Existe um método ideal? Como professor (a) alfabetizador (a) o que precisa aprender? Qual o seu papel? Pedi, então, que discutissem as questões em grupos fechados (3 a 4 alunos) e depois abrissemos para a socialização das ideias levantadas.

Os grupos pequenos interagiram bem e pude perceber o esforço que fizeram para ativar a memória dos tempos de alfabetização, que afinal não estão tão longe, já que são pessoas muito jovens. Ao abrir para a discussão, as respostas foram bem coerentes com a experiência que trazem como alunos que foram e como professores em formação que são hoje.

Lembro-me que todos disseram que foram alfabetizados pelo método silábico, embora não se recordassem de usar a cartilha. Ninguém disse que sofreu

nessa fase, mas que a alfabetização ocorreu em um processo natural. Algumas pessoas chegaram alfabetizadas à escola, como a Ananda que destacou a ajuda que teve de sua família. O Diego disse que entrou na escola com 7 anos, direto no primeiro ano, e que era muito independente, entrava e saía da classe, sem pedir autorização. Até que foi “ensinado” a seguir regras. A maioria começou na educação infantil. Quanto ao melhor método para a alfabetização, Jaqueline disse que não acredita haver um único método, depende da individualidade e ritmo da criança e a professora precisa saber dosar atividades diferenciadas. Diego defendeu o construtivismo que está conhecendo mais de perto agora, na escola “Verde que te quero verde”, uma das poucas escolas assumidamente construtivistas da região. Será que essa preferência tem a ver também com a experiência que teve como aluno independente? Alguém (desculpe esqueci quem foi) falou que acha que a professora precisa ter autonomia, pois não é certo seguir apostilas desde a educação infantil. Outros comentários pertinentes foram feitos, mas de memória acabei não registrando todos.

Como uma atividade de durante a leitura, pedi que assistissem à entrevista e confirmassem ou não as hipóteses que levantaram. Tudo o que disseram foi totalmente ao encontro da fala da professora Magda Soares.

Para a professora, não existe um método único ou ideal, mas é preciso saber combinar alfabetização e letramento.

A autora compreende Alfabetização como um processo sistematizado e sequencial, com a utilização de métodos diferentes, de modo que a criança desenvolva a consciência fonológica, aprendendo a fazer a relação dos sons da língua com os grafemas (letras escritas), escrever palavras, sentenças e textos. Crianças são diferentes no ritmo em que aprendem e sofrem para aprender. Algumas demoram a aprender que a palavra “casa”, por exemplo, não é o objeto casa e desenham a casa, no lugar de escrever a palavra “casa”. Alfabetização precisa de fundamento linguístico, fonológico, estratégias de leitura. Citou as cartilhas e o método global de alfabetização que partia do texto para o grafema, mas eram textos falsos como “vovô viu a uva”, apenas para trabalhar família silábica va-ve-vi-vo-vu. Citou o construtivismo que rejeita essa formação sequencial, trabalhando contexto e letramento, deixando de lado essas relações de sons e letras. Considera que os livros didáticos são falhos, porque seguem um método ou outro, mas não conseguem associar alfabetização e letramento.

Para a autora, Letramento é a convivência com a leitura e a escrita reais desde muito cedo. Aprender a ler e a escrever ao mesmo tempo. Conviver com o ambiente letrado e alfabetizador, por meio de livros, jornais, revistas, compreendendo para que serve a escrita na sociedade e no contexto em que vive.

Finaliza a entrevista, defendendo que o professor bem formado saberá escolher o melhor método e compreender como a criança aprende, sabendo integrar alfabetização e letramento. Aí está a autonomia do professor.

Pelo relato que fiz, é possível compreender que o grupo-classe possui uma ótima compreensão sobre o tema que começamos a estudar.

Finalizando nossa aula, propus como uma pós-atividade, a escrita de uma narrativa autobiográfica sobre os tempos de alfabetização. Como motivação e inspiração, partimos da leitura do maravilhoso texto de Paulo Freire, “A importância do ato de ler”, em que o autor, narrando suas memórias, explica como construiu os conceitos pilares de sua obra sobre alfabetização de adultos: a leitura de mundo, o contexto e o texto (a palavra escrita), ou como lindamente proclama: a escrita da “*palavramundo*”.

Essa atividade que solicitei é muito usada nos cursos de formação de professores, porque “história de vida” é uma metodologia de pesquisa que oferece rico material para compreensão do que o professor pensa, sente e teoriza, a partir de suas vivências pessoais.

Por fim, acredito que a aula é um espaço de interação interpessoal que precisa ser construído por todos os participantes. Desejo contribuir e só posso prometer que farei o meu melhor, com base na minha longa e inacabada formação e nos meus 25 anos de experiência na escola básica, 1º dos quais dedicados totalmente à educação infantil e ao ensino Fundamental L. Retomando a epígrafe que ilumina este registro reflexivo, concordo com Freire: estamos aqui para aprender sempre.

Senti-me feliz por reencontrá-los, em um novo momento do curso. Agradeço de coração a acolhida de vocês e espero que formemos um coletivo que aprende e pesquisa juntos, solidaria e respeitosamente.

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 06 de março de 2017.

**Aula de: 06/03/2017****Roteiro da aula:**

Tema da aula: Conceitos de Alfabetização e Letramento, socializando experiências pessoais

1. Leitura: Poema “O que é letramento”, de Kate M. Chang, disponível no *YouTube*, e no livro de Magda Soares (2007), “Letramento: um tema em três gêneros”.
2. Memória das aulas: Início dos trabalhos com registros reflexivos com a finalidade de organizamos um portfólio coletivo de formação. Leitura pela professora do registro da primeira aula 22/02/2017. Objetivo: Desenvolver um instrumento de pesquisa e avaliação das nossas aulas, compreendendo que a aula é uma responsabilidade compartilhada entre professor e alunos.
3. Socialização dos relatos “histórias de alfabetização”: Em grupos fechados, socialização das memórias dos tempos de alfabetização, depois em grupo aberto (sala inteira), fazendo um levantamento dos aspectos em comum.
4. Socialização dos mapas textuais: alunos colocaram na lousa os mapas que elaboraram dos textos de Mortatti (2006) e Frade (2007)



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**  
**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Registro reflexivo – aula de 06/03/2017**

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler*, 1987)

A segunda aula com o 5º semestre de Pedagogia deu continuidade às reflexões e discussões iniciadas na aula anterior.

Abri a aula com uma leitura de fruição, ou seja, uma leitura prazerosa. O poema “O que é letramento?”, de Kate M. Chong, disponível em vídeo no *YouTube*. O poema explica o conceito de letramento de uma maneira simples e encantadora. Não sei se os alunos gostaram, pois não ouvi comentários positivos ou negativos. Será que se sentiram indiferentes ou não querem demonstrar o que pensam ou sentem?

A seguir, pedi permissão para ler meu registro reflexivo da primeira aula, em que tentei sintetizar tudo o que foi discutido e a sequência didática que elaborei para a aula. Dando a maior transparência possível à relação conteúdo e didática, demonstrando inclusive a estratégia de leitura que utilizei. Aprender a registrar a própria prática é uma exigência posta hoje à formação de professores. Por isso, pretendo estimulá-los nessa direção e criei este portfólio coletivo. Achei uma boa ideia contar nossa história e, quem sabe, transformar em um livro no final do ano. Estou acostumada a publicar livros, capítulos de livros, artigos em revistas e em congressos com meus alunos. Defendo a autoria do professor e acredito que a capacidade de refletir por escrito precisa ser desenvolvida. Será muito útil na prática docente futura.

Tentei ser breve em meu relato, mas não consigo escrever pouco e senti que, ao final, quase ninguém prestava atenção. Penso que ainda não sabem onde pretendo chegar com isso.

Na sequência, pedi que socializassem os lindos textos que escreveram sobre suas histórias de alfabetização, comparando as trajetórias vivenciadas em uma faixa de tempo similar, já que são de idades parecidas, evocando lembranças que trouxessem detalhes como cheiros, sensações, cores, professoras, valores etc., assim como Freire fez em seu texto “A importância do ato de ler”.

A princípio, alguns alunos resistiram, não queriam socializar, não entendi por que, mas procurei respeitar. Esse momento foi muito breve, não se estenderam, algumas pessoas cruzaram os braços e não quiseram conversar com seus pares. Também não entendi essa reação, mas não quero forçar ninguém a nada. Cada um vai se abrir quando desejar e no tempo que quiser. Na socialização aberta, percebi que são sempre os mesmos que falam, a outros preciso fazer perguntas diretas. Procurei entender essa timidez. Afinal, o silêncio também faz parte do diálogo, pois nunca sabemos o que cada um está pensando. E tenho certeza de que essas pessoas saberão se colocar quando for preciso.

A discussão aberta trouxe muitos elementos interessantes, como a ausência de lembranças dessa fase, será que foram negativas? Lembranças afetivas marcantes, o cheiro do álcool do mimeógrafo, por exemplo, como uma lembrança agradável. O aprendizado de valores positivos. A responsabilidade adquirida bem cedo. E todos esses aprendizados foram se somando até interferirem na identidade de professores (as) que hoje estão construindo.

Pedi, então, que socializassem os mapas textuais que fizeram em casa. Fiquei surpresa com a ótima qualidade dos trabalhos, ao colocarem as sínteses na lousa. Mais uma vez poucas pessoas interagiram. No final, acho que faltou tempo para uma discussão mais profunda sobre os conceitos identificados e mapeados. No entanto, como era só uma leitura introdutória, esses conceitos serão retomados muitas vezes.

Ainda não corriji os textos e trabalhos, mas acho que muita gente ainda não fez. Não compreenderam que são atividades obrigatórias e avaliativas. Terei que reforçar isso.

Vou insistir para que cada aula seja registrada por um aluno ou aluna, pois este portfólio será fundamental para nossa organização coletiva.

Meu sentimento com relação à turma ainda é indefinido. Acho que para construirmos uma relação interpessoal mais íntima e afetiva vai demandar esforço de todos. Vou ter que encontrar caminhos que ainda desconheço.

Com carinho,

Rosana Pontes, 06 de março de 2017.

Registro reflexivo – aula de 06/03/2017

“O conhecimento traz luz.” (RAPPER CRIOLO)

A segunda aula da disciplina “Fundamentos e Prática da Alfabetização” foi marcada por uma breve recapitulação do que já tivemos para situar as pessoas que estavam ausentes no encontro anterior. E antes de começarmos de fato a discutir sobre os pontos reservados para esta aula, a professora Rosana pediu para que lêssemos os nossos registres de memória sobre o processo de alfabetização que tivemos quando crianças, solicitado na última aula. No entanto, a Gerlúcia não quis de jeito nenhum que o fizéssemos. Foi um momento que ninguém esperava, pois a Lúcia realmente não queria... Chegou até a ser engraçado.

Quando partimos para a discussão do que estava preparado para esse encontro, a profa. Rosana perguntou quem havia feito o mapa conceitual sobre os principais tópicos abordados nos textos “*Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*”, de Isabel Cristina Alves da Silva, e “*História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*”, de Maria do Rosário Longo Mortatti. Grande parte da classe havia feito, no entanto os que se candidataram para representar na lousa o que produziram foram o Diego e a Jéssica Ferreira — a respeito do primeiro texto citado aqui –, e a Jacqueline (não me recordo se houve alguém mais) que trabalhou com os aspectos mencionados no segundo texto.

Os mapas, de acordo com a própria professora e acredito que todos os colegas também partilham da mesma opinião, ficaram muito bons! Deu para perceber que os colegas assimilaram bem o conceito de mapa textual e das ideias levantadas e defendidas pelos dois autores. Não me recordo dos pontos específicos que o artigo “*História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*” tratava para poder descrevê-los aqui, mas como coube também a mim ler o texto “*Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*” posso falar um pouquinho sobre. Esse artigo traz uma breve história dos métodos de alfabetização  *sintético* (estuda uma parte para depois chegar ao todo) e  *analítico* (reflete sobre o todo para depois investigar as partes), as características de cada um, como e com qual finalidade eram utilizados, a crítica existente para cada metodologia, o embate entre os dois sistemas (qual é o melhor e qual é o pior), a preocupação, desde muito

tempo, em se ter um método eficaz para alfabetizar crianças e jovens e a discussão de qual método seria o melhor e o mais usado hoje em dia.

Quando coloquei a frase “O conhecimento traz luz” que o Rapper Criolo disse em uma entrevista concedida a um veículo de comunicação que não me lembro agora, a escrevi com a intenção de exemplificar o que senti após a leitura, discussão e reflexão, tanto em casa quanto em aula, dos conteúdos apresentados pelos textos. Quando conhecemos tudo que podemos a respeito de determinado assunto, nós podemos fazer escolhas e saímos da “ignorância” do senso comum e do achismo. Preparamo-nos não para nos sentirmos mais intelectuais que os outros ou algo semelhante, mas para tratar esses “outros” de maneira mais profunda e respeitosa, pois só o conhecimento é capaz de fazer isso. E conhecendo esses métodos de alfabetização, concluo que não há um melhor que o outro. Existe sim um mais adequado para cada situação que vivenciarmos com nossos alunos quando finalizarmos nosso processo de formação inicial em Pedagogia (digo inicial, pois a formação de um professor é sempre inacabada).

Assim, término meu relato. Espero que consigamos assimilar muitos conhecimentos dessa matéria que considero ser uma das mais importantes e atrativas do curso em termos de temática. E uma das mais aguardadas por todos da sala desde o primeiro semestre.

Beijos com amor,

Ananda Luz Sena, 13 de março de 2017.

**Aula de: 08/03/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula: Conhecendo Emilia Ferreiro

1. Leitura de uma carta em alemão: Exercício para identificar sentimentos, levantamento de hipóteses diante de um texto escrito em língua desconhecida. Questões: como se sentiram durante o exercício de leitura? O que conseguiram compreender dessa leitura? O que significa ler? Que habilidades leitoras precisaram mobilizar? O que faltou para realizarem uma leitura compreensiva? O que as crianças, que ainda não sabem ler, sentem quando se veem diante de um texto escrito? Será parecido com esta experiência? ·Atividade retirada do livro “Reflexões sobre Alfabetização”, de Emília Ferreiro.
2. Vídeo de Entrevista com Emilia Ferreiro – Parte I: Deve-se alfabetizar na Educação Infantil? Discussão com a classe sobre o que todos compreenderam da questão posta.
3. Vídeo de Entrevista com Emilia Ferreiro – Parte II: A importância de a criança escrever e dos adultos respeitarem suas hipóteses iniciais de escrita. Discussão, com a classe sobre o que todos compreenderam da questão posta.

Aula de: 13/03/2017

Roteiro da aula:

Tema de estudo:

Socialização dos estudos sobre o livro “Reflexões sobre Alfabetização”, de Emília Ferreiro

1. Leitura do registro da aula de 06/03/2017, por Ananda.
2. “Reflexões sobre Alfabetização”: Apresentações pelos alunos, por meio de exemplos práticos, do livro de Emília Ferreiro.
3. Leitura para refletir: “Das vantagens de ser bobo”, de Clarice Lispector.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO  
Profa. Me. Rosana, Aparecida Ferreira Pontes

Registro reflexivo: aula de 08/03/2017

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.  
(Emília Ferreiro, *Psicogênese da língua escrita*, 2012)

A terceira aula com o 5º semestre de Pedagogia teve como objetivo começar a conhecer Emília Ferreiro e os conceitos introdutórios da Psicogênese da Língua Escrita.

Abri a aula com uma atividade de leitura proposta no livro “Reflexões sobre alfabetização”, de Emília Ferreiro: a leitura de um texto escrito em alemão. Língua totalmente desconhecida dos alunos. Apliquei essa atividade no curso “Ler e escrever” para alfabetizadores, promovido pela Prefeitura Municipal de Cubatão, em 2011, atendendo orientação do governo estadual e achei interessante na época.

Elaborei, então, o seguinte exercício: em grupos de 3 a 4 pessoas, usem suas habilidades leitoras para tentar ler o texto. Reflitam e registrem os seguintes aspectos: como se sentiram durante o exercício de leitura? O que conseguiram compreender dessa leitura? O que significa ler? Que habilidades leitoras precisaram mobilizar? O que faltou para poderem realizar uma leitura compreensiva? Conseguem imaginar como se sentem os alunos que não sabem ler e se deparam com textos escritos? Será parecido com esta experiência?

As reações foram interessantes, muitos não queriam nem tentar. Ouvi comentários como: não sei ler nem em português, como ler em outra língua? Ah não acredito; ou brincaram enrolando a língua, tentando imitar os sons escritos. Pareciam mesmo crianças não alfabetizadas quando entram em contato com a língua escrita. Percebi que algumas pessoas levaram a sério o exercício e tentaram responder as questões. Conseguiram fazer uma “leitura”, uma vez que são leitores experientes e são capazes de fazer inferências, a partir do que conhecem. Por

exemplo, identificaram de cara o gênero textual, uma carta. Achei engraçado quando disseram que era um e-mail, sinal de que carta está fora de moda mesmo. Reconheceram algumas palavras próximas do português, mas evidentemente não realizaram uma leitura compreensiva, pois faltou o conhecimento proficiente da língua.

O exercício era apenas para refletir como uma criança não alfabetizada se sente frente à língua escrita.

Após esse “aquecimento”, assistimos a uma entrevista com Emília Ferreiro, disponível no *YouTube*, pela *Revista Nova Escola*. A entrevistadora era Telma Weisz, autora brasileira renomada que escreveu o prefácio do livro “Reflexões sobre alfabetização”. Na primeira parte, Ferreiro responde à pergunta “Deve-se alfabetizar na Educação Infantil”. Segundo a pesquisadora argentina, na Educação Infantil, a criança precisa se aproximar da cultura escrita, por meio do acesso à leitura em voz alta feita pela professora. Essa é uma prática riquíssima que deve ser rotina nessa fase de escolarização. Também recomenda as “Bibliotecas de classe”, ou seja, que toda sala de aula tenha uma biblioteca à disposição dos pequenos para que manuseiem livros de literatura infantil, gibis, revistas, jornais etc.

Na segunda parte da entrevista, Ferreiro fala sobre a importância de a criança escrever. Diz que quando a criança faz seus primeiros desenhos, mesmo que sejam sem formas definidas, os adultos sempre elogiam e ficam enternecidos. No entanto, quando a criança começa a demonstrar suas hipóteses de escrita, por meio de garatujas, os adultos as reprovam e dizem que não sabem escrever ainda, que aquilo não tem valor. Concluí, afirmando que é preciso respeitar e valorizar essa fase inicial de aproximação da cultura escrita que se dá na Educação Infantil. A entrevista total durou em torno de 20 minutos.

Gosto muito de trabalhar com vídeos em aula, mas sempre com vídeos curtos, para não ser cansativo. Isso é muito fácil hoje com a tecnologia a nosso favor. Pena que nas escolas os professores ainda utilizam pouco esses recursos.

Apreciei muito os comentários que alguns alunos fizeram, exemplificando com as experiências que já possuem como professores ou que vivenciaram quando crianças. Por exemplo, quando a Jackeline contou que decorou um livro que carregava sempre consigo e o lia para todo mundo, como se soubesse ler tudo o



que estava escrito. Também Diego e Marcelly, que trabalham na mesma escola, comentaram sobre experiências de leitura que observaram e participaram.

A aula terminou bem mais cedo do que previ. Isso porque as discussões não renderam. Lamentei, pois achei o conteúdo muito rico para fomentar as discussões. Não acredito que falte repertório, pois acho que os alunos dessa sala são brilhantes. Talvez eu precise aumentar o número de atividades em aula. Vou observar melhor.

Enfim, gostaria muito de saber a opinião dos alunos sobre o conteúdo e o andamento das aulas. Por isso, estou aguardando ansiosamente o primeiro registro feito por outra pessoa que não seja eu. Não pretendo escrever este portfólio sozinha.

Como atividade avaliativa 3, solicitei a leitura do livro “Reflexões sobre alfabetização”, de Emília Ferreiro, e que cada grupo elaborasse uma atividade prática a partir da leitura do texto. A exemplo do que fiz com a “carta em alemão”. Estou curiosa e ansiosa para ver o resultado. Espero que consigam dividir o livro e se organizar. Foi um desafio lançado: deixar a organização por conta do grupo.

Rosana Pontes, 08 de março de 2017.

Aula de: 15/03/2017

Roteiro da aula:

Tema da aula:

Socialização dos estudos sobre o livro “Reflexões sobre Alfabetização”, de Emilia Ferreiro

1. Leitura do registro da aula de 13/03/2017, por Rosana.
2. “Reflexões sobre Alfabetização”. Continuação das apresentações pelos alunos, por meio de exemplos práticos, do livro de Emilia Ferreiro.
3. Apresentação do cronograma das aulas.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO  
Profa. Me, Rosana Aparecida Ferreira Pontes

**Registro reflexivo aula de 13/03/2017**

Quer ver? Escuta.  
(Francisco Alvim,  
Elefante, 2000)

Abro este registro iluminada pelo poema acima. Por incrível que pareça, trata-se de um poema de apenas um verso, mas que diz muito para mim. Minha intenção, ao registrar e ler os registros da turma, é escutar para abrir o diálogo. Isso porque a escuta é parte essencial da ação dialógica tão necessária em sala de aula.

Começamos escutando o relato da Ananda sobre a aula de 06/03/2017, texto bonito, claro, bem escrito, mas, segundo a modesta autora, ela apenas seguiu o modelo do primeiro registro que fiz. No meu primeiro registro, enfatizei mais o relato do que a reflexão. Naquele momento era o que se destacava, mas passei meu recado para o leitor mais atento, qual seja “estou aberta ao diálogo”

Ananda, delicadamente, ao final de seu registro, respondeu-me: “espero que consigamos assimilar muitos conhecimentos dessa matéria que considero ser uma das mais importantes e atrativas em termos de temática. E uma das mais aguardadas por todos, desde o primeiro semestre”.

Pois é querida Ananda, eu escutei sua mensagem, concordo com você, sinto o peso dessa responsabilidade, e sei que ela está nas minhas (ou nas nossas) mãos, agora. Só posso prometer que estou fazendo o meu melhor e que esta é minha praia, portanto, acredito que os conduzirei com segurança neste barco, só preciso de votos de confiança. Sei que não basta prometer, por isso elaborei o nosso cronograma de trabalho coletivo. Espero que o abracem para que ludo corra da melhor forma possível.

Passamos, a seguir, para a atividade prática solicitada na aula anterior. Esta foi a primeira vez que me senti bem no grupo, sem o peito apertado e dor de estômago. Primeiramente, percebi que todos haviam se preparado e dividido o texto. como acharam melhor. Parabéns pela autonomia, pensei. Então, propuseram fazer o círculo. Que maravilha! Vibrei por dentro! No círculo, as coisas fluíram, finalmente. O círculo facilita o olho no olho, a escuta, o diálogo e aproxima as pessoas. Tão óbvio né!

Aí só apreciei. Exemplos práticos, bem preparados, bem apresentados, mais pessoas se expressaram desta vez, reflexões pertinentes. Cumpriram plenamente o objetivo do

trabalho: tecer “reflexões sobre a alfabetização” como nos convida Emília Ferreiro a fazer. Só acho que falei demais, porém não resisti ficar fora do diálogo. Tentarei escutar mais na próxima aula, acho que aula boa é aquela em que o professor fala menos que os alunos. Entretanto, que bicho falador é o professor, não acham?

Ao final, fiquei tão feliz que desejei brindar a turma com uma leitura de fruição, “as vantagens de ser bobo” de Clarice Lispector. Mesmo sendo no último minuto da aula, acho que muitos apreciaram. E saíram contentes. Isso foi o que mais valeu a pena.

Ah! Escutei outras coisas que não sabia. Algumas têm que pegar o ônibus fretado às 22h15min. O dia para passar atividades é quarta-feira, para que tenham mais tempo de realizá-las, Gerlúcia se candidatou para escrever o próximo registro. Então pergunto? O que mais têm a me dizer? Estou pronta para escutá-los.

Finalizando com Lispector, posso dizer “sou boba, mas sou feliz...”

Rosana Pontes, 13 de março de 2017.

CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes

**Registro reflexivo --aula de 15/03/2017.**

A aula desta quarta-feira se iniciou com a continuidade das apresentações sobre as reflexões de alfabetização de Emília Ferreiro. Para começar, as disposições das carteiras foram arrumadas no formato de círculo para possibilitar que todos participassem com as trocas de informações e refletissem sobre o mesmo tema. Na exposição de Kátia, Mayara e Emanuelle elas explicaram o que são palavras homófonas e homógrafas propuseram um desafio para a sala escrever na lousa palavras com pronúncias iguais, grafias diferente/escritas iguais e sons diferentes. Em seguida tivemos um breve momento de reflexão para esclarecer possíveis dúvidas ainda existentes sobre o assunto. Logo depois o segundo grupo falou da parte do livro que trata do processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar, o grupo fez uma excelente apresentação, as atividades dos sentidos/emoções e dos códigos demonstraram bem o conceito do livro, alcançando a compreensão, acredito eu, de todos. A professora Rosana ficou radiante de alegria quando no momento de diálogo e reflexão a Tais citou Paulo Freire.

Ao término das apresentações, a professora nos mostrou o cronograma que havia feito para prosseguirmos organizados, cientes de toda sequência didática que será desenvolvida ao longo do semestre, evidenciando o respeito e o cuidado por parte da professora em nos comunicar sobre suas propostas e saber se todos estamos de acordo. Por fim, a professora fez a leitura do registro diário da aula anterior fazendo-me refletir sobre algumas questões relacionadas ao processo ensino - aprendizagem. Nesse processo tanto aluno e professor estão envolvidos em constantes descobertas, através das trocas de experiências num processo dinâmico de aprendizagem em que todos são pessoas ativas, responsáveis pela construção de um conhecimento novo e da sua superação tendo como base o respeito mútuo.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem  
aprende ensina ao aprender”.  
(FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, 1996)

Gerlucia Santos, 15 de março de 2017.

**Aula de: 20/03/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Síntese final sobre o livro “Reflexões sobre Alfabetização” de Emilia Ferreiro, pela professora

1. Retomando e aprofundando os principais conceitos do livro estudado. Síntese, em slides, elaborada pela professora Rosana,
2. Leitura do registro da aula de 15/03/2017, por Gerlúcia,

Registro reflexivo - 20/03/2017

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”

Rubem Alves

Na aula anterior, nós estudamos juntos a obra de Emília Ferreiro as reflexões da alfabetização. Creio ter sido uma aula muito proveitosa, pois cada grupo fez uma leitura em diferentes partes do livro e, nesse dia, pudemos compartilhar nossos pensamentos, conforme íamos fazendo a leitura dos slides com as informações do livro, mesmo que houvesse uns oitenta slides com conteúdos significativos e de ter algumas resistências para fazer a leitura, conseguimos manter a aula em andamento.

O que mais me cativou e penso que a turma também foi que nós devemos aprender a compreender a mente da criança e tentar enxergar a sua evolução como a evolução da humanidade o que diz a psicogênese, que é maravilhoso, e que não devemos apenas introduzir informações e mais informações no seu aprendizado, mas devemos respeitar a sua forma de ler o mundo e incentivar a criação das suas hipóteses.

Com essa leitura, pudemos entender que muitas vezes elas criam os seus métodos de leitura e escrita, e nós auxiliamos essa construção, percorrendo esse caminho juntos, compreendendo que a alfabetização não é um código que pode ser memorizado, como disse a professora Rosana, e sim um sistema de representação. Aprendemos também que a alfabetização não se dá somente em meio escolar, mas sim em qualquer lugar, e que temos diferentes conflitos nessa aprendizagem que seria a representação e a realidade, isto é, muitas vezes para entender a representação é preciso viver no contexto em que ela foi realizada. Até que a professora trouxe uma representação do sol e tivemos grande dificuldade em enxergar um sol naquela imagem, porque não vivemos no contexto em que ela foi constituída, chegou a ser engraçado e foi então que chegamos ao analógico e o arbitrário, este explica que não tem relação com a realidade e aquele já é mais próximo.

Bom, o tempo foi passando e fomos ficando cansados, e a professora sentiu que a turma estava meio leviana e começou a correr com os slides, mas em um desses momentos ela parou e disse que não devemos somente perguntar como se ensina, e começar a perguntar como se aprende? E isso ficou no meu coração, em algum

momento nós devemos nos colocar no lugar das crianças e analisar se o que está sendo feito está se tornando significativo, se importar com o individual de cada criança, respeitar o seu tempo e entender que não é mudando de método que a alfabetização vai ser construída como está escrito no livro da Emília Ferreiro, é compreendendo os níveis de cada criança e fazendo o melhor para elas serem as protagonistas do seu conhecimento, conhecendo o seu contexto, as pessoas, seus costumes, construindo a sua personalidade, e nós como educadores devemos entender que o cérebro é um processador de informações e que nem tudo será como nós queremos, então vamos nos preparar para compreendê-los, e alfabetizá-los.

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e  
silenciosas metamorfoses”

Rubem Alves

**Letícia Abreu**, 22/03/2017

Beijos de Luz!



**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Retornando conceitos de Piaget – Aula compartilhada com a professora de Psicologia da Educação (auditório 311)

1. Conceitos de Piaget que subsidiam o Psicogênese da Língua Escrita, apresentação pela professora convidada.
2. Exercícios para iniciar a identificar as hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, alfabética). Como elaborar uma sondagem, Profa. Rosana.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**  
**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Registro reflexivo – aula de 22/03/2017.**

Descrever a aula dessa quarta-feira será analisá-la com fatos de certa forma desconfortáveis. Nesse momento me sinto assim, e escrevo agora para manter essas sensações e percepções contribuindo para um pouco de “originalidade” ao texto. Isso porque, começo a transferir para o papel as minhas lembranças da aula às 22h40min do mesmo dia. Não entrarei em detalhes sobre os prováveis motivos, e sim relato as questões emergidas desta experiência, por acreditar ter e ser de relevância maior. Não era a minha programação escrever para esse portfólio agora, digo isso porque havia planejado para esse exato momento terminar o resumo de ciências que já está atrasado. Entretanto, no caminho de volta para casa pesou a necessidade de escrever sobre a aula, de externar o que penso e sinto, sendo maior do que a preocupação da possível nota mais baixa em ciências.

Primeiro, minha intenção não é discutir sobre possíveis culpados. Sendo assim, só tento entender por que saí desta aula com insegurança, desconforto, desinteresse, como talvez, também, algumas outras pessoas participantes. Em síntese, encerro esse parágrafo pensando se nós compreendemos a responsabilidade e a importância de cada um (a) para o aprendizado do outro. O quanto à falta da presença, da participação de um (a) aluno (a) gera “prejuízos” a todos nós. Pergunto-me se compreendemos a necessidade de fazer parte deste grupo.

Para não fugir muito das produções anteriores, relato como foi a aula deixando esses aspectos de lado, propondo o ângulo da objetividade, apesar, pelo dia de hoje, ficar mais evidente que uma aula vai muito além de que só o interesse pelos conteúdos. Primeiro, conforme o combinado, a professora Rosana entrou na sala e comunicou a nós, alunos, para irmos ao auditório para a aula conjunta com o 3º semestre de pedagogia. O tema da aula era relembrar conceitos de Piaget sobre a apropriação do conhecimento. Por meio de exemplos, a professora de Psicologia da Educação discursou sobre os conceitos de esquema, desequilíbrio, assimilação e acomodação.

Lembrando o primeiro contato da criança com o mundo acontecer por meio de reflexos, e através dos diversos estímulos que recebe em contato com diferentes situações, armazena essas informações nos esquemas. Ela obtém novos conhecimentos passando por um processo de conflitos cognitivos, conhecido na teoria como desequilíbrio, seguindo, depois, para assimilação e acomodação desses novos saberes. Sendo necessária a ação do ser humano em torno do conhecimento levantar hipóteses, quando se depara com informações novas, precisando do conflito ao conhecimento já acomodado, esse, como a criança, busca compreender o objeto pelo qual levantou a hipótese e assim entra no processo de desenvolver novos conhecimentos.

Após, a professora expôs o processo da escrita e do desenho pela perspectiva da criança quando inserida no mundo social. Também, pelos meios explicitados anteriormente, acontece o desenvolvimento da escrita em seu procedimento mental. Citou a importância da postura do professor (a) não agir negando as produções e erros dos seus alunos e sim vendo como uma etapa de desenvolvimento, quando este (a) conhecedor da teoria do Piaget. Ao final da aula, a professora Rosana propôs duas atividades para o 5º semestre de pedagogia, a primeira na organização para sondagens da escrita. Na segunda, a sala se reuniu em um mesmo grupo (seis alunos) com o objetivo de distribuir as atividades de escrita, segundo nossos conhecimentos, em três grupos, pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. Depois, a professora conferiu e explicou os níveis de escrita realizando algumas correções.

Para encerrar este relato, termino-o depois de três dias citando a professora Roseane, depois de participar da aula da disciplina de Educação de Jovens e Adultos, talvez respondendo à pergunta do começo deste texto. Ela lecionou entre outros assuntos a dificuldade de valorizarmos o outro, de enxergarmos cada indivíduo como único, de aceitarmos suas dificuldades e agirmos dentro do grupo solidariamente. E “aquela pessoa” repudiada por nós é a mesma pessoa que encontraremos no futuro. Como se o “destino” perguntasse se queremos melhorar.

Diego Galvão Cirilo, 22 de março de 2017.

Emanuelle Lopes Eugenio, Pedagogia – 5º semestre

### **REGISTRO REFLEXIVO: AULA 22.03.2017.**

A aula do dia 22.03.2017 ocorreu na sala 311, junto com o 3º Semestre. Aguardamos a chegada da professora para poder abrir a sala a qual estava trancada. Percebemos uma chateação da Professora Rosana, pela falta dos alunos do 5º Semestre na sala.

A aula foi iniciada com a Prof. De Psicologia da Educação, a qual abordou sobre relações infantis desenhos e escrita relacionados à teoria de Piaget, fomos questionados “sobre o que é esquema segundo Piaget” nenhum aluno presente soube responder, sendo assim explicado pela professora, que se trata de “caixas”, as quais ficam armazenadas com informações recolhidas de acordo com a vivência da criança, e como essa tem influência na alfabetização, uma vez que a criança passa a evoluir na escrita, a partir da percepção de seus erros, reformulamos suas hipóteses de acordo com as informações que recebemos.

Após dada a explicação, houve alguns debates em sala de aula, percebi maior questionamento pelo 3º Semestre, talvez seja por terem mais intimidade com a Professora.

Encerrada a aula da Professora convidada, os alunos do 3º Semestre foram dispensados, permanecemos na sala com a Professora Rosana, a qual nos entregou algumas atividades, pedido para que separássemos as sondagens impressas em pré-silábica, silábica e alfabética, percebi que não tivemos dificuldades em fazer o que foi solicitado pela professora, a qual nos elogiou, achando que saímos bem na atividade.

Em seguida a Professora nos ensinou que a parte silábica pode ser separada em silábico com valor e sem valor, nos mostrando alguns exemplos e quais as características da escrita do aluno que devemos reparar para poder caracterizar com ou sem valor.

Nos explicou que, para realizar a sondagem, a mesma pode ser composta de palavras que fazem parte dos temas da sala de aula, tendo as palavras a sequência: Polissílaba, Trissílaba, Dissílaba e Monossílaba, sendo finalizada com uma frase que contenha uma das palavras escolhidas.

A professora solicitou um trabalho sobre o livro Psicogênese da Língua Escrita, separando os grupos dos alunos presentes, após fomos dispensados.

**Aula de: 27/03/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Preparação para os seminários temáticos sobre o estudo do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

1. Relato de experiência pela professora: apresentação do vídeo do Projeto Temático Integrador FLIV- Festival Literário da Vila, realizado na UME Estado do Mato Grosso, em Cubatão, com crianças de 4 a 6 anos de idade.
2. Divisão dos grupos, distribuição dos capítulos do livro.
3. Leitura dos registros da aula de 22/03/2017, por Diego e Emanuelle.
4. Devolutiva de avaliação dos trabalhos realizados até o momento, por meio de fichas avaliativas elaboradas pela professora Rosana.

Aluna: M... 5º Semestre Pedagogia --Fundamentos e Prática da Alfabetização

29/03/2017

Memória da aula do dia 27/03/2017

No início da aula a professora Rosana exibiu um vídeo sobre um projeto com a temática leitura realizado na Ume Estado do Mato Grosso que fica na Vila São José (Antiga vila Socó) em Cubatão. Cheguei atrasada, mas consegui apreender a importância do trabalho leitor, principalmente para as crianças que estão na fase pré-silábica, que leem o mundo e os livros de sua própria maneira. Posteriormente ouvimos os relatos das aulas anteriores, narrados pelo Diego e pela Emanuelle. Diego tentou ser sucinto em suas críticas com relação à falta de participação da sala nas discussões em aula, o que visivelmente o incomoda muito, e Emanuelle narrou extremamente bem os conceitos de Piaget apresentados pela professora convidada, demonstrando ter captado bem os conteúdos.

Em seguida, dividimos os capítulos do livro Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para leitura em grupo e posterior apresentação e discussão em sala. Estou encantada com a autora e tudo que pode nos trazer de conhecimento acerca dos fundamentos da alfabetização e funcionamento cognitivo infantil etc.

Um momento marcante da aula, ao me ver, se deu com a entrega da Avaliação das atividades solicitadas, um relatório redigido pela professora Rosana com uma descrição das atividades que realizamos até o momento, e com uma devolutiva sobre cada uma delas. Lembro que a professora ressaltou que usou seu final de semana para redigir as avaliações, e nesse momento pensei “Poxa, jamais faria isso, a não ser que considerasse uma tarefa muito imprescindível”. Também refleti sobre os diferentes perfis de alunos e pessoas que estavam a minha volta, principalmente quando pude notar que algumas amigas que estavam próximas se mostraram aliviadas com os elogios redigidos pela professora em suas avaliações. Ouvi um “tão bom ler isso pelo menos uma vez” e nessa hora me veio um filme na cabeça. Tentarei ser breve, principalmente por se tratar de experiências bem pessoais que podem

não caber ao propósito desse relato, mas acredito que identificações virão, e preciso contextualizar minha análise final para me fazer entender.

Enfim, como filha caçula com duas irmãs bem mais velhas e pais exigentes, sempre cresci me espelhando nas minhas irmãs e de certa maneira, muitas vezes diretamente, sendo comparada a elas, que sempre foram excelentes em tudo que faziam, tirando as melhores notas e ganhando bolsas de estudo por mérito entre outras coisas. Até certa idade também fui tomada pelo desejo de querer ser a melhor em tudo que fazia. Me alfabetizei sozinha. Acho que até atingi o objetivo até meu quinto ano, quando ganhei prêmios, medalhas, era ajudante das professoras etc., mas em determinado momento, hoje acredito que felizmente, senti que o reconhecimento que tanto esperava, principalmente dos meus pais, e que nunca tinha alcançado, nunca chegaria. Toda aquela rigidez herdada quase que hereditariamente começou então a ser questionada por mim quando tinha 12 anos. Amava pintar, desenhar, criar, mas tudo se perdeu. Não deixei de ser crítica, pelo contrário, me parece que os anos acentuam minha criticidade, entretanto busquei me focar mais em coisas que primeiro me davam prazer e me faziam sentido; eu antes dos outros. Enfim, continuei até a faculdade usando do artifício de algumas facilidades que tenho, como a oratória, para conseguir as médias e passar. Tentei entrar no curso de Artes Visuais, não me foi permitido obviamente, porque o mundo não estimula o criar, apenas o produzir, então entrei no curso de psicologia, me encontrei e aprendi a inda mais a me conhecer, ouvir meus sentimentos e me obrigar a muito pouco. Onde quero chegar com isso?

Como boa jovem psicóloga e pouco experiente que sou, comprovando o que todos pensam sobre “psicólogos analisarem todos a todo tempo”, comecei a refletir principalmente sobre as avaliações á que somos submetidos durante toda a nossa vida. Vivemos em prol do que pensam sobre a gente, e somos reflexos dessas críticas, tanto positivo quanto negativamente. Me recordo de sentir o mal-estar da professora Rosana com nosso possível julgamento por ela ter assumido as aulas de outra professora que era muito esperada por nós. Mas vejamos, a professora Rosana está anos luz a nossa frente academicamente falando, e mesmo assim, ainda está suscetível às avaliações do mundo.

Entretanto, já dizia Freud, o criador da psicanálise “quando Pedro me fala de Paulo, sei mais de Pedro do que de Paulo”. Ou seja, cada um releva um pouco de si mesmo a partir do que identifica de outra pessoa. Quando falamos sobre as outras pessoas, quase estamos nos olhando em um espelho. O que não aprovamos nas pessoas, se não tivessem relação com nossas próprias dificuldades, jamais nos

incomodariam. Pensei muito sobre isso, tanto lendo a minha avaliação, com todas as atividades que não realizei, e com o relato da professora de que preciso ler mais para fundamentar minhas críticas, quanto lendo as avaliações dos meus colegas e refletindo sobre a avaliação em si.

Sei que preciso me dedicar mais, e acredito que encontrar motivos que me levem a me dedicar mais seja meu principal impeditivo. Gostaria de terminar meu relato com meus melhores sentimentos para a professora Rosana, dizer que estou gostando muito das aulas, o que provavelmente vai me levar a me dedicar mais e, também dizer que acredito que a nossa sala a aceitou, finalmente, de braços abertos.



**E-mail de despedida para a aluna M... que desistiu do curso para trabalhar como psicóloga, sua primeira graduação.**

Olá M...,

Fui surpreendida pela notícia de que você desistiu do curso de Pedagogia.

Em meio a minha perplexidade, conformei-me quando me disseram que você está em busca de sua verdadeira paixão que é a Psicologia.

Enfim, certa de que se siará bem em qualquer escolha que fizer, desejo-lhe muito sucesso. Registro também meus agradecimentos pelas suas contribuições nas nossas aulas.

Afinal, sua sinceridade ajudou a colocar para fora o que muitos sentiam, assim como sua sensibilidade nos ajudou a encontrar um rumo certo.

Hoje, o clima está ótimo e, a cada dia, uma surpresa boa acontece ao final da aula, quando alguém lê seu registro. Corações e mentes estão se abrindo cada vez mais.

Viu quanta coisa boa nos deixou?

Espero que continue espalhando benefícios por onde passar. Bem. venha nos visitar de vez em quando.

Ah! Pode me enviar seu lindo registro? Ele é muito importante para a história das aulas que estamos construindo.

Feliz Páscoa.

Um abraço carinhoso.

15 de abril

Boa tarde professora Rosana,

Primeiramente queria dizer que me emocionei com suas palavras tão carinhosas. Muito obrigada por tudo que você é, todo trabalho e capricho que tem com seus alunos, e por tudo que nos transmitiu durante esses meses na disciplina de alfabetização. Aprendi muito, não apenas com o conteúdo, mas com a paixão que você nos passa e principalmente com seu perfil criterioso e exigente que nos ajuda muito em nossa formação.

Sou outra pessoa depois das suas aulas, acredito que todos que conhecemos nesse mundo nos modificam um pouco e são modificados por nós.

Me desculpe também pela primeira impressão ruim que tivemos. Além da imaturidade, natural (ou não) dos meus apenas 24 anos (a senhora tem mais de carreira, do que eu de idade haha), sou uma pessoa muito impulsiva e sentimental, e às vezes sinto tanto dentro de mim que preciso botar pra fora, e nem sempre analisando as consequências para quem ouve.

Não duvido um segundo sequer da sua competência e preparo para substituir a professora Luana. E como não acredito em acasos, tenho certeza que a senhora e toda turma estão exatamente onde deveriam estar.

Deixo meus agradecimentos e digo um até breve, por ter certeza de que um dia terminarei a graduação de pedagogia. Me identifiquei muito, entretanto nesse momento sinto que preciso focar em outros desafios mais urgentes pra mim.

Um beijo enorme, segue anexo o meu relato (desculpe a demora), e uma excelente Páscoa para a senhora e toda sua família. “Viva, Jesus está vivo!”

**Aula de: 29/03/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Vida e obra de Emilia Ferreiro

1. Exibição de vídeo: Grandes Educadores Emilia Ferreiro.
2. Discussão do conteúdo do documentário.
3. Leitura dos registros da aula de 27/03/2017, por M...

Aluna: Karen N. Moraes

5º semestre de Pedagogia

Professora: Rosana

### **Relatos da aula do dia 29/03/2017**

Meu relato não está tão bonito quanto da Ananda, minha Luz e não tão emocionante quanto o da M..., mas vou desenvolver e vamos ver como vai ficar.

Neste dia a professora Rosana passou um vídeo que se tratava de um documentário- Série educadores de Emília Ferreiro, que foi uma prévia do livro que vamos usar como base para apresentarmos o trabalho.

No vídeo mostrado alguns pontos da alfabetização foram abordados:

- Alfabetizar pelo método sintético.
- As crianças constroem um sistema de escrita que vai aprimorando até chegar no convencional.
- Importância de criar desafios para aquilo que a criança já sabe para então direcionar para o que não sabe, entre outros

Nisso tivemos problemas técnicos com o vídeo e a professora Rosana deu andamento na aula. Ela citou que Paulo Freire pensou a alfabetização, na mesma época em que Emília Ferreiro. Os dois foram exilados- ele no Chile e ela em Genebra. Os grandes conceitos deles se aproximam, pois o de Freire é a leitura de mundo e o da Emília é entender a alfabetização, que a língua escrita é uma representação não um código. Porque quando pensava em código, as pessoas ensinavam através de um método segmentado e quando se pensa em uma representação, nós vamos entender que hipóteses podem ser construídas. A diferença entre os dois é que Freire pensou para o adulto e a Emília para as crianças.

Nesse meio tempo, o Diego veio com as perguntas de outro mundo. Foi nesse momento que a situação ficou “tensa” (risos), a professora e a M..., tentando explicar para o Diego que Freire não criou um método puramente de alfabetização, mas que ele na verdade pesquisava, ia a campo, conversava com as pessoas (para descobrir as palavras geradoras), anotava e a partir disso, via que assunto era mais interessante para eles. A professora explicou que ele ressignificou o método da família silábica (LA-LE-LI-LO-LU) Ex: O primeiro grupo dele foi de pedreiros e usou a palavra tijolo.

Não pensem que o Diego estava quieto, não, ainda estava inconformado e ficava retrucando. mas a professora não desistia.

Continuando...

Depois que Paulo Freire identificava as palavras, ele montava as fichas de alfabetização. Na palavra geradora existia a problematização, a tematização e a chegada na conscientização. A partir disso tudo, a professora explicou que ele inventou um método dele de alfabetização, mas também de conscientização. Quando Freire ia alfabetizar, ele alfabetizava para as pessoas aprenderem a partir da leitura de mundo através da família silábica.

Nisso o Diego voltou com seus questionamentos e assim permaneceu defendendo suas ideias; a Nanda interferiu levemente dizendo que o Diego estava viajando e o conflito de opiniões continuaram. Até a Lúcia, tentou também convencê-lo que o método Paulo Freire não era só de alfabetização. A professora exausta de tentar fazer o pedagogo Cirilo entender, parou e disse que não dava para generalizar nem de um lado e nem do outro.

Então, o Diego Cirilo deu uma declaração (que foi tão fervorosa que imaginei ele até no palanque).

“Existem muitos professores que não têm formação e isso é um problema na educação brasileira, é muito claro. Vocês acham que a formação do professor é boa no Brasil?” E mais ... disse que quando ele fosse ensinar Ciências, não sabe se estará ensinando da forma correta, nisso a professora disse que é com a práxis (Prática com reflexão), junto com o que aprendeu na teoria.

Após isso a M... leu o relato dela, que foi bem emocionante por sinal.

Para finalizar meu relato, vou colocar uma frase de um do livros que mais gosto do Pequeno Príncipe: “essencial é invisível aos olhos”. A meu ver, uma das coisas que é essencial na vida é o Amor. O Amor não é visto, mas pode se sentido e é exatamente isso que sinto de você professora: Amor! Amor pelo o que faz, amor em ensinar, amor em ficar o final de semana fazendo relatório de cada aluno da nossa sala. Nunca nenhum professor fez um feedback com a gente e tenho certeza de que cada aluno absorveu de forma carinhosa cada palavra que escreveu.

Fim!

**Aula de: 05/04/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Início dos estudos sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

1. Apresentação do capítulo 1, por Emanuelle, Mayara e Kátia,
2. Exercícios de aprofundamento da leitura, elaborada pela profa. Rosana: questões de verdadeiro ou falso para responder consultando o livro.

**Nome:** Bruna Rocha Guedes da Silva

*Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas mudam o mundo*

*Paulo Freire*

No dia 05 de abril, as alunas Emanuelle, Mayara e Kátia apresentaram o trabalho sobre o capítulo 1, que é a Introdução do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Inicialmente, falaram sobre a situação da América Latina em relação à alfabetização. Posteriormente, falaram sobre a diferença de classes sociais e suas oportunidades. A Emanuelle afirmou ter familiar que parou de estudar para trabalhar. Também citaram o sucesso escolar *versus* o fracasso escolar. Visto isso, a professora Rosana disse que as pessoas não fracassam porque são incompetentes, mas sim devido às circunstâncias da vida, resultando algumas vezes no trabalho escravo e quando conseguem o pouco é devido ao esforço da comunidade.

Em relação à escola, muitas vezes, esta faz com que os alunos regridam ao fazer com que decorem o som, a letra, a sílaba, para depois chegar na palavra e no texto, ou seja, o método pode ser desfavorável, não levar o desenvolvimento do aluno adiante.

Depois fizeram relação com Piaget. Nessa relação o Diego deu exemplo do celular, disse que podemos conhecer o objeto celular, porém só iremos conhecer suas funções se nos forem apresentadas ou exploradas. O mesmo acontece na escola para a formação de esquemas das crianças. Elas não irão conhecer algo/alguma matéria se não for explicada e se não for permitida a exploração de forma significativa desse novo conhecimento. Com isso, a professora afirmou que ele foi muito feliz, pois foi uma contextualização da frase apresentada pelo grupo. Em seguida citaram outra frase considerada incrível pela professora e que a classe concordou que “o sujeito é considerado por Piaget um *sujeito cognoscente*, que busca adquirir conhecimentos, que nos ensina a nos descobrir, é aquele sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia”.

Por fim, a professora nos deu questões relacionadas ao capítulo, em que deveríamos responder V para verdadeiro e F para falso, podíamos consultar o livro e realizar em pequenos grupos.

Essa atividade foi de grande valia, pois pudemos aprofundar nosso conhecimento sobre o assunto, fazendo, inicialmente, uma troca com os colegas do grupo e depois uma troca com o grupo classe juntamente com a professora Rosana.

Acredito que essa troca, esse diálogo seja essencial para nos tornamos bons professores, porque devemos falar, escutar, respeitar e como diz Paulo Freire, ter consciência do nosso inacabamento, permitindo-nos estar em constante aprendizado. E o melhor é que é nítida a preocupação da Rosana, quanto a sermos esses bons profissionais de que o mundo precisa, sua conduta em sala de aula demonstra esse anseio, o que é um motivo de grande satisfação.

Nesse dia, já que entrei no assunto do inacabamento, ocorreu uma situação, em que prefiro não entrar em detalhes, porém foi muito bom ver como os alunos e a professora reagiram, a primeira reação, no geral, foi de surpresa, mas todos demonstraram entender que todo mundo erra, se é que se pode considerar como um erro, ou melhor, todos demonstraram entender a situação, sem julgamentos. Confesso que fiquei orgulhosa, temos nossos desentendimentos como classe e somos mais próximos de algumas pessoas do que de outras, mas o ocorrido confirmou que temos em comum a empatia e o que buscamos em um curso de Pedagogia: uma sociedade melhor.



**Aula de: 10/04/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Continuação dos estudos sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

1. Apresentação do capítulo 2, por Diego e Karen.
2. Breve relato de Experiência pela Profa. Me. Simone do Nascimento Nogueira, coordenadora pedagógica da UME Estado do Mato Grosso, em Cubatão. O trabalho com projetos de leitura em uma escola de educação infantil e 1<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

Jéssica Ferreira da Silva

5° semestre

### **Relatório**

No dia 1G de abril meus colegas Letícia e Diego, mais conhecido pela sala como Cirilo, Diego apresentaram o seminário sobre o Capítulo 2: Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação, OPSS! Nesse dia acabei chegando atrasada na aula, mas ainda sim pude apreciar um pouco sobre o trabalho.

Claro, como sempre um trabalho muito bem apresentado pela dupla, em que mostraram como as crianças compreendem o processo de reconhecer as letras e nomeá-las, a diferença em perceber as letras cursivas para a caixa alta e suas quantidades, os sinais de pontuações como são lidos, a leitura dos números como letras, a associação de uma sílaba comparando a uma palavra como exemplo “A de Marina”. Enfim um trabalho muito bem explicado e lógico, muito elogiado pela professora Rosana, que como sempre fazendo seus comentários que deixam seus alunos felizes, quer dizer pelo menos eu fico!!

Ainda na aula contamos com a presença da coordenadora Simone que trabalha na escola UME Estado do Mato Grosso de rede pública em Cubatão, onde contou um pouco sobre o seu trabalho e como são desenvolvidas as atividades, mostrando um vídeo sobre a escola, após o vídeo minha amiga Bruna comentou “Muito legal o projeto que desenvolvem, principalmente por ser em escola pública”. Ainda tivemos a oportunidade de fazer alguma pergunta ou alguma curiosidade que a sala tivesse sobre a escola, acho que o pessoal já estava cansado!! Mas para a foto não tivemos cansaço, a sala toda se reuniu para tirar a nossa básica selfie, afinal há pessoas da sala que nem gostam de tirar foto né Jacke e Dani! Por mais que cheguei atrasada, foi uma aula produtiva.

Como dizia Paulo Freire “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Vejo muito isso no papel do professor, não somente na sala de aula, mas fora dela também, onde devem buscar por um mundo melhor, onde não tenha desigualdade, a discriminação, a falta de respeito, fazendo com que todos tenham acesso à escola. Pode ser por pequenas atitudes, mas são a partir delas que começam as mudanças, é claro que não só os professores devem ter esse pensamento, mas que todas as pessoas ou pelo menos boa parte delas tivessem.

O professor deve se aventurar arriscar nessa busca, posso dizer por mim mesma, pois quando cursava o ensino médio sempre tinha aquela famosa enquete: Qual profissão pretende seguir? Entre diversos tipos de respostas, entre os futuros engenheiros, arquitetos, advogados da vida... Lá estava eu respondendo quero ser professora! Nossa, perdi as contas do quanto escutei Nossa, quer ser professora!? Você vai sofrer muito. Tem que ter muita paciência. Você é louca! Bom, se isso for loucura, me considero uma louca de carteirinha, pois sempre tive esse sonho e não me deixei comover com os comentários negativos, e o mais engraçado que a maioria das pessoas que faziam esse tipo de comentário eram os meus professores, e até hoje, ainda escuto no meu estágio professoras dizendo: Tem certeza de que é isso mesmo que você quer!? Há tempo de mudar de profissão! No começo me irritava muito, não que eu não me irrite mais, mas respiro fundo e devolvo a pergunta: Então por que você não muda ou mudou de profissão? A reação é tão engraçada, que elas mesmas acabam ficando sem graça e sem resposta.

Apesar de tudo, sempre tive apoio dos meus pais que sempre me incentivaram a não desistir do meu sonho de ser professora, por isso, me considero uma aventureira, por saber que a profissão de professor não é fácil e nem tanto valorizada, além disso, os obstáculos que já encontrei e ainda vou encontrar pela vida, e não desisti! Em relação às mudanças que citei, não é tão simples assim, mudar a concepção mundo da noite para o dia. Mas já pensou se todas as pessoas se acomodassem do modo como o mundo está hoje e não fizesse nada para melhorar!? É por isso que eu digo aos meus amigos e amigas de curso de pedagogia, não desista do seu sonho! Não desista de ser professor! Se o seu sonho é ser realmente um pedagogo e fazer a diferença, continue buscando esse objetivo. Obstáculos? Se vai encontrar? Sim e não são poucos... Mas lembre-se são a partir das pequenas atitudes e pensamentos positivos que aos poucos vamos mudando o mundo.

Jéssica Ferreira.



Foi uma grande alegria receber em nossas aulas minha amiga Simone,

Tenho muito orgulho do trabalho que juntas desenvolvemos na UME Estado do Mato Grosso,

Muitos projetos de leitura com crianças de 04 a 06 anos de idade (Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental).

Foram 4 anos consecutivos ganhando: 4 troféus PROLER; 1 Medalha do Conselho Municipal de Educação de Cubatão como escola destaque; Prêmio A Tribuna “Comunidade em Ação” e 1 Medalha escola destaque da Secretaria de Educação de Cubatão.

Acredito que nos saímos muito bem na gestão dessa escola construtivista. Eu, como diretora, e ela, como coordenadora pedagógica.

**Aula de: 12/04/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Continuação dos estudos sobre o livro Psicogênese da Língua Escrita

1. Apresentação do capítulo 3, por Jackeline e Jéssica.
2. Leitura de registro de aula por Karen

Na aula do dia 12 de abril de 2017, a professora Rosana nos entregou um texto reflexivo de presente pela coordenadora Simone do Nascimento, que veio em uma de nossas aulas, conversar e contar um pouco da sua experiência e seus projetos na escola a qual ela coordena.

Em seguida, as alunas Jackelline e Jéssica, mais conhecidas como a dupla “JJ” apresentou o trabalho do livro de Emília Ferreiro, “Psicogênese da Língua Escrita” e falou sobre o capítulo 3- “Leitura com Imagem”

Quando o trabalho foi iniciado, Jackelline como uma boa sagitariana, foi sincera e logo falou que não sabia o que era Função Semiótica, e foi atrás do significado, buscou entender direitinho, pois estava sendo citado no seu capítulo. Logo, a professora Rosana que adora uma boa postura de esforço de seus alunos e a elogiou, dizendo que estava corretíssima a postura que a Jacke havia tomado. Durante a apresentação da dupla “JJ”, a professora Rosana fez algumas observações, complementou algumas falas das meninas, Bruna fez perguntas e alguns comentários sobre o trabalho e elogiou Jéssica quando comentou sobre como a professora da sala dela ensinava. Claro que não poderia faltar a participação do Diego, que perguntou sobre o tópico “tentativa de relação entre decifrando e sentido” professora Rosana, Bruna e eu complementamos dizendo que a criança deduz, procura a palavra mais próxima, ela usa palavra de apoio para ler. A professora Rosana, reconheceu o esforço das meninas e comentou que elas tiveram um trabalho imenso.

Depois da conclusão do trabalho maravilhoso das meninas, a Karen leu para a sala seu relatório da aula 29/03, houve pausas para conversas durante o relato, pois vindo da Karen, já sabemos que sairia comentários engraçados. A espontânea, engraçada e queridíssima Karen, fez um relatório do jeitinho dela, sincera, hilária, mas sempre carinhosa nas palavras. Papo vai, papo vem durante as pausas do relatório da Karen, a pedidos do nosso expert da tecnologia Rafael Goulart, pediu para que no meu relatório eu atasse que a Karen havia dito que Cirillo, Diego era de outro mundo. E, por falar na Karen, concluí seu relato, lacrando com a sua frase preferida do livro Pequeno Príncipe. “Essencial é invisível aos olhos” e relacionou seu amor pela professora Rosana. Ah, como essa menina é meiga e espontânea ao mesmo tempo, não é?

Depois de fortes emoções e uma aula participativa, professora Rosana carinhosamente nos entregou chocolates e desejando “feliz Páscoa” é muito amor envolvido, não é?

Faltando alguns minutinhos para o fim da aula, a professora Rosana quis passar para nós, um vídeo sobre “Consciência Fonológica, fase pré-fonológica”, porém teve problemas com a caixa de som da sala e por isso o vídeo foi interrompido e achamos melhor deixar para uma próxima aula ou melhor, uma outra ocasião como disse a Gerlúcia.

E para concluir meu relatório, vou encerrar com uma das frases, do filme “Alice no País das Maravilhas”, quem me conhece sabe que sou apaixonada pela história... “Podemos alcançar o impossível, se acreditarmos que é possível”. Essa frase, e m que eu 100% acredito, deve ser porque eu vá até o fim quando quero muito uma coisa. E claro, a escolhi, pois se encaixa para cada um de nós que andamos muitas vezes desanimados com as coisas que desejamos, com o trabalho, com a faculdade, com o amor, com familiares, enfim, seja lá o que for. Aqui estamos nós, no penúltimo ano de Pedagogia. Acredito que em algum momento, já nos perguntamos para nós mesmos: “Será que é isso mesmo? Será que vou conseguir viver bem no futuro dependendo da minha profissão? Olhem quantos professores dedicados já passaram por nós, seja na escola ou nesses três anos de curso... Quantas vezes falamos para algumas pessoas em nossa volta que estamos cursando pedagogia, e elas já fizeram comentários sem um pinga de valorização. Quantas vezes já ouvi professores falando para mim “desiste que ainda dá tempo”. Quantas vezes já contamos nossos sonhos e as pessoas já duvidaram da nossa capacidade?

O principal é o que nós acreditamos, e até onde iremos para conseguir o que desejamos. Quantos professores já tivemos, que de alguma forma serviram de espelho para nós? Poucos? Sim, poucos. Mas são esses poucos que fizeram a grande diferença para a gente, são esses poucos que não se acomodaram, que não desanimaram como a maioria e fazem seu trabalho maravilhosamente bem. Então, sempre que estivermos desanimados vamos nos lembrar que só dá errado quando desistimos de fazer dar certo e saber que o segredo é acreditar que tudo vai dar certo, basta querer.

**Aula de: 17/04/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Continuação dos estudos sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

1. Apresentação do capítulo 4, por Tabatha e Karine.
2. Vídeo “Consciência fonológica” com Magda Soares.



Beatriz Luiza Augusto Horta

5º semestre

Relatório do dia 17/04/2017

A aula começou com a professora passando um vídeo sobre consciência fonológica-Fase pré-fonológica e Fase fonológica. Logo após Tabatha e Karine foram apresentar o trabalho delas com o tema “Leitura sem imagem”, capítulo 4, as duas apresentaram bem o trabalho, só entraram um pouco no outro capítulo 5, mas foi bom e ficou claro para mim.

Depois da apresentação do trabalho a professora fez alguns comentários e perguntou se a turma tinha alguma pergunta/dúvida.

Logo após os comentários a professora pediu para que a Tabatha lesse seu relatório da aula do dia 12/04/2017 e o leu fazendo todos rirem, fazendo uma reflexão depois de ler um citação de “Alice no país das Maravilhas” e foi lindo, todos aplaudiram.

Depois a Bruna leu o relatório dela do dia 5/04/2017 onde citou um ocorrido em sala de aula e se emocionou lendo, então quando ela acabou as meninas foram falar com ela para ver se estava tudo bem e ela estava bem.

Assim como a aluna Tabatha, farei uma reflexão a partir de uma frase que li esses dias: *“Alfabetizar é acender uma luz que jamais será apagada. É iluminar um futuro próximo e, também, distante. É deixar uma marca útil que se eternizará. Alfabetizar é mais uma forma de amar”*. Augusta Schimist.

Essa frase me fez pensar não só na importância da fase da alfabetização, mas também na do professor na vida do aluno. É lindo ver que o aluno chegou “às suas mãos” com um vazio, precisando aprender a ler e a escrever e, é com essas mãos que o professor acende a luz citada na frase, que nunca mais será apagada. A criança passa pelo professor e, se ele não fizer o papel dele, ela levará isso para o resto da vida. Essas aulas sobre alfabetização me fizeram ter um grande interesse nessa fase, me fazendo enxergar mais uma vez que o professor é de fato muito importante, bem como concluí que a fase da alfabetização é algo maravilhoso.

**Aula de: 19/04/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Continuação dos estudos sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

1. O capítulo 5, previsto para esse dia, não foi apresentado.
2. Vídeo “Desenvolvimento psicogenético”, com Magda Soares.
3. Exercícios de análise de hipóteses de escrita.
4. Recapitulando os estudos da primeira parte do livro.

**Aula de: 24/04/2017**

**Roteiro da aula:**

**Tema da aula:**

Continuação dos estudos sobre o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

- 1. Apresentação do capítulo 5, por Beatriz e Danielle,
  
2. Combinados para experiência didática a ser realizada em 25/05, das 8h00 às 10h00, no Centro de Convivência Santa Rita.

**Aula de: 26/04/2017**

**Roteiro da aula:**

**Tema da aula:**

Revisão dos conteúdos estudados até o momento.

1. Leitura de fruição: “Palavras” de Adriana Falcão.
2. Frases para reflexão: cada aluna recebeu uma frase de Emilia Ferreiro e elaborou uma reflexão a respeito.
3. Vídeo para refletir: Vida Maria.
4. Apresentação de slides pela professora, retomando e aprofundando conceitos.
5. Exercícios de análise de hipóteses de escrita.

**Aula de: 03/05/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

■ Continuação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

1. Apresentação do capítulo 6, por Bruna e Tais.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Aluna: Karine Matias Marques**

**Registro reflexivo - aula de 26/04/2017**

[...] em a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, Pedagogia da Autonomia, p. 85, 1996)

A aula de quarta-feira dia 26/04/2017, iniciou-se com a leitura do texto “Palavras”, de Adriana Falcão, em seguida a professora Rosana realizou uma dinâmica com a sala, trazendo frases de autores e entregando um para cada aluno fazer uma reflexão do que achava daqueles trechos e se possível relacioná-los aos conteúdos ensinados nas aulas anteriores.

Em seguida, a professora exibiu um curta-metragem “Vida Maria” lançado em 2006, que mostra a história de Maria José, uma menina que se diverte aprendendo a escrever seu nome, mas é obrigada pela mãe a abandonar os estudos para ajudar nos afazeres domésticos, além de trabalhar na roça. Ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias (filhas, netas e bisnetas).

A sala ficou surpresa e decepcionada com o final do vídeo, pois acredito que todas nós imaginávamos que como a personagem “Maria” sofreu por não ter a oportunidade de ser alfabetizada, não deixaria que acontecesse isso com seus filhos, mas o vídeo foi totalmente contrário, mostrou uma realidade em que ainda existem com milhares de crianças no mundo a fora, que precisam abandonar seus sonhos, por não terem oportunidade de poder estudar e de garantir um futuro melhor, por problemas econômicos e sociais.

E para finalizar a aula, a professora trouxe um resumo em slides dos conteúdos que estamos aprendendo, os níveis de escrita, que são os pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e o alfabético, reforçando e revisando o que está sendo ensinado, ajudando assim a fixar melhor todo o conteúdo.

E para finalizar meu registro, quero citar a frase que recebi no início dessa aula, que me fez refletir de forma diferente e de repensar minha responsabilidade na vida de uma criança, a frase era a seguinte, “Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende” de César Coll, para mim, nós futuros professores precisamos estar seguros e cientes da nossa responsabilidade, temos um papel muito importante na sociedade, devemos ensinar nossos alunos a pensar, a questionar e a aprender a ver a realidade, para que possam construir suas próprias opiniões, portanto, o que importa realmente é qualidade do nosso trabalho, o amor e dedicação, é como se fosse um solo fértil, onde o professor semeia suas melhores sementes para que se produzam belos frutos no futuro.

**Aula de: 08/05/2017**

**Roteiro da aula:**

Tema da aula:

Continuação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

1. Apresentação do capítulo 7, por Ananda e Karen.



Jackelline Gomes da Silva  
5º Semestre de Pedagogia  
Maio de 2017

### Relatório sobre a aula do dia 03/05

A aula começou com a apresentação do sexto capítulo do livro *Psicogênese da Língua Escrita* feita por Taís e Bruna que fizeram um bom recorte para explorar o que não poderia deixar de ser falado a nós e como disseram o trabalho foi longo para refletir a essência.

Nesse capítulo, a autora Emília Ferreiro para explicar como se dá a escrita repetiu o mesmo processo utilizado nos capítulos anteriores quando se debruçou em várias experiências para relatar como as crianças realizam leituras e por isso, optou por dividir as experiências considerando o aprendizado em cinco níveis para que pudéssemos aprender cada etapa desse processo.

Segundo a apresentação, a criança inicia sua produção escrita considerando a relação existente entre os tamanhos, como por exemplo, em uma resposta apresentada, pela qual a criança afirma que na palavra pato utilizam-se menos letras que em urso já que o segundo animal compreende nitidamente uma maior ocupação espacial. Nesse e em outros exemplos apresentados retomamos o que foi falado antes sobre o fato de que as crianças fazem uma correspondência entre imagem e escrita, fazendo da imagem um verdadeiro apoio para suas hipóteses.

As meninas também trouxeram na apresentação um fato bem importante que nos leva a repensar nossa prática: “e o ambiente é mais propício, se há mais estímulos a criança se desenvolverá melhor” Ainda que essa afirmação não se apresente como uma novidade para nós, sempre cabe a reflexão de que na nossa prática de ensinar, sobretudo no que diz respeito à alfabetização procuremos nos afastar de atitudes ou até mesmo falas que possam desencadear bloqueios nos nossos alunos, mas que ao contrário procuremos oferecer em variedade estímulos capazes de levar a criança a desenvolver o seu melhor.

Já passada grande parte da apresentação a professora acrescentou que o livro estudado é uma pesquisa e não se constituiu no começo como uma metodologia, mas graças ao sucesso do livro, partiram dessa pesquisa para criar uma metodologia que trouxesse as mesmas considerações.

Aliás, nessa hora aconteceu algo que despertou o riso de todos: a professora perguntou: “será que dá para acelerar para terminar hoje?” Lógico que fez tal indagação

com todo o cuidado de não parecer grosseira, até porque sabíamos que estava preocupada em ver o trabalho cumprido até o final da aula, mas o modo espontâneo com que falou realizou uma certa quebra na concentração que estava estipulada antes.

Quando as meninas retornaram à apresentação do trabalho tocaram no fato de que os estudiosos passaram a ver a importância do nome para a alfabetização e a professora complementou a ideia dizendo que atualmente se inicia a alfabetização pelo nome e que o torna o primeiro gênero textual com que os alunos interagem.

Então, chegaram, talvez, à parte mais significativa encontrada no trabalho: a ideia em que a escola exige mais que a criança é capaz e isso se comprova pela conclusão do capítulo ao pontuar que nenhuma das classes sociais atinge o nível 5 de escrita, que seria a escrita mais adequada.

Nesse momento, a professora afirmou que a escola vai a uma direção e a criança em outra, e infelizmente não podemos discordar pois diariamente observamos práticas de ensino aquém das realidades dos alunos, e crucialmente isso se destaca mais nos cenários de ensino público.

Ao término da apresentação a professora ficou satisfeita pela maneira como a dupla conseguiu repassar os conteúdos dispostos nesse capítulo, uma vez que a harmoniosa apresentação fez-nos conhecer as principais ideias postuladas pela autora e os exemplos que esclareceram os conceitos conforme acompanhávamos nos livros.

Para terminar, pensei em pesquisar alguma frase que pudesse se relacionar com o que presenciamos, escolhi a seguinte: A felicidade não é uma estação a onde chegamos, mas uma maneira de viajar. Faço a relação dessa frase com o que presenciamos na nossa rotina, inseridos nas mais diferentes realidades escolares: o sucesso das atividades desenvolvidas não deveria dizer respeito apenas ao produto final, mas deveria compreender e valorizar o caminho até ele, pois se mais pessoas considerassem os modos de fazer e não apenas os números finais, nós conseguiríamos observar processos de ensino mais aproveitados. Que saibamos assim, viajar pela nossa prática de educador aproveitando cada estação percorrida.

**Roteiro da aula:****Tema da aula:**

Finalização dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

1. Apresentação do capítulo 8, por Rafael.

**Pedagogia 5º Semestre**

Nome: Tais Munique de Melo

Professora Rosana Pontes

## Relatório da aula 08/05

Nesta aula, tivemos a apresentação do capítulo 7: Leitura, dialeto e ideologia, do livro “Psicogênese da língua escrita” que foi apresentado pelas alunas Ananda e Karen, falando em Karen... aí já estou sentindo falta da risada dela, então vamos todos lembrar daquela risada e esquecer por 1 min que estamos nessa loucura de final de semestre.

Bom, nesta apresentação, foram colocadas muitas coisas importantes e interessantes, mas a primeira pergunta foi sobre corrigir a pronúncia dos alunos que estão no início do processo de alfabetização. E essa pergunta gerou uma discussão sobre sotaque, e ÓBVIO, sobrou para mim e para a Ananda, porque somos as únicas (ISSO MESMO QUERIDOS, EXCLUSIVAS) que possuem sotaques diferentes da turma. Duas pessoas com sotaques diferentes, a Ananda com seu sotaque nordestino, e eu com o meu sotaque do interior de São Paulo, e reparei que a sala estranha a nossa pronúncia na mesma letra, a letra “R”, porque eu forço mais o R e Ananda dá menos ênfase nessa letra. Mas engraçado é que nós duas escrevemos bem, não é? Então entendemos que não é o certo julgar ou recriminar o aluno pelo seu sotaque, mas ensiná-lo a diferenciar ou percebê-lo na hora da escrita.

E sendo assim, chegamos ao ponto do cuidado que temos que ter em repreender o aluno que tem sotaque, e a pronúncia diferente da escrita, pois isso pode excluir e inferiorizar a criança. E isso me remeteu a um curso que fiz, e que aprendi que somos essenciais na trajetória de vida deles, pois marcamos a vida das crianças, somos nós que determinamos, com nossas palavras, se vamos gerar amor na vida dos pequenos ou gerar tristeza, ou qualquer outro sentimento ruim. E essa apresentação só me lembrou, que inevitavelmente vamos marcar a infância dos nossos alunos, e se temos essa chance, porque não marcar SEMPRE a vida deles com muito amor e sabedoria, fazendo com que eles entendam e um dia possam ter um exemplo de professores que fazem com amor tudo que realizam. QUE SEJAMOS CUIDADO, QUE SEJAMOS A DIFERENÇA E QUE SEJAMOS AMOR para os nossos pequenos!

**Tema da aula:**

Sondagens de escrita.

1. Analisando sondagens de escrita.

2. Últimos combinados para a experiência didática a ser realizada dia 25/05/2107: Quem irá? O que levaremos como presentes? O que apresentaremos para as crianças?

## Fundamentos e Prática de Alfabetização

**Registro reflexivo:** aula de 10/05/2017, por Rosana Pontes.

**Finalizando estudo coletivo do livro Psicogênese da Língua Escrita.** Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é ela perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.

Emilia Ferreiro

Nessa aula, aconteceu a apresentação do último capítulo do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pelo Rafael. Confesso que foi uma aula muito esperada por mim. Não só para chegar ao fim de uma leitura complexa e longa, como também para poder inferir se os principais aspectos da teoria, fechados pela conclusão do livro, tinham sido assimilados pela turma.

Cheguei alegre às 2h00 em ponto. O Rafael já estava preparado, com os slides na tela, mas, para meu espanto, a sala estava quase que totalmente vazia. Assustei-me, será que todos faltaram??? Respirei, procurei manter a calma e fui abrindo minhas coisas devagar, esperando que chegasse mais alguém. Então, o Rafael disse que havia preparado 35 slides e que a apresentação seria longa, tínhamos que começar imediatamente. Mesmo assim, tentei ganhar um pouco mais de tempo, torcendo para que as meninas retornassem logo do intervalo. Como isso não aconteceu, pedi que iniciasse a apresentação para duas ou três pessoas, não me recordo bem quem estava, mas lembro-me da Jackeline.

Foquei minha atenção totalmente no Rafael e ele começou a apresentar os Slides com segurança e tranquilidade. Fez um ótimo trabalho. Gostei muito das reflexões que foi trazendo, fazendo links com os capítulos anteriores, questionando alguns pontos, destacando descobertas. Gostei principalmente quando ele mencionou que não sentiu dificuldades para compreender o texto e que se encantou quando as autoras, no último parágrafo do último capítulo, reconheceram a importância dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Realmente, é deslumbrante conferir esse encontro entre as teorias de Piaget e Vigotski.

Após algum tempo de início da apresentação, as meninas foram chegando e, aos poucos, começaram a acompanhar. Não posso avaliar o quanto estavam atentas, mas tentei envolver a todas, perguntando: lembram desta parte no seu capítulo? Isso estava no capítulo 3? Lembram? E coisas assim.

Embora eu tenha conferido, em vários momentos das ótimas apresentações que fizeram a compreensão da turma de pontos importantíssimos da teoria em estudo, naquela aula, em especial, esperava uma síntese coletiva e mais participativa, no entanto, isso não aconteceu. No final da aula, estavam presentes, além do Rafael apenas 8 alunas. Foi um sentimento do tipo: “nos esforçamos e nossos colegas não nos deram a devida atenção”.

Considero que estão em processo de transição entre o SER aluno e o SER professor, por isso, é natural oscilar, mas é preciso melhorar sempre, não acham??? Por outro lado, estou certa de que já estão assumindo uma identidade profissional séria e comprometida. Vejo isso nas reflexões que escrevem; no compromisso ético e político que assumem ao defender o direito da criança a uma alfabetização humanizadora; ao se sensibilizarem com as injustiças na escola. E, dentre tudo o que fizeram, o que mais apreciei foi ver brotar em vocês o que Freire chama de curiosidade *epistemológica*, isto é, a curiosidade de descobrir o fundamento científico das coisas. Isso se traduz como prazer de aprender.

Eu vi em cada um de vocês, em algum momento do estudo, esse prazer. Então, para mim, valeu muito a pena levá-los a essa leitura. Saibam que eu conheço pouquíssimas (os) professoras (es) que realmente leram esse livro. A maioria conheceu essa teoria de forma indireta, por meio de slides e vídeos da internet, materiais elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo, como o *Programa Letra e Vida e o Ler e Escrever*; *Revista Nova Escola* ou resumos feitos por outras pessoas. Portanto, de forma rasa, por isso, ocorrem tantos equívocos na adoção do construtivismo nas escolas. E vocês podem afirmar que tiveram o privilégio de estudar diretamente o livro. O quanto cada um leu? Um capítulo, um trecho, o livro todo, os slides dos colegas? Não sei, no entanto, espero que tenha sido o suficiente para que possam defender o direito da criança de aprender a pensar e acreditar em suas próprias hipóteses de construção de conhecimento, conforme a epígrafe que escolhi para este texto.

Rosana Pontes, 10 de maio de 2017.

**Aula de; 17/05/2017**

**Roteiro da aula:**

Preparação para experiência didática.

Ensaio de teatro de fantoches na Brinquedoteca: “Chapeuzinho Vermelho”



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Registro reflexivo da aula do dia 15 de maio de 2017**

A aula da segunda-feira, dia 15 de maio de 2017, se iniciou com a Professora falando sobre um projeto que será realizado no CECOM, localizado próximo ao Hospital Guilherme Álvaro, no município de Santos, no dia 25 de maio próximo, às 8h, sendo que lá haverá 45 crianças.

Iniciaremos os trabalhos do dia fazendo um teatro com fantoches retratando a história da Chapeuzinho Vermelho às crianças que lá estarão a assistir. Após isso, realizaremos uma “sondagem escrita” com as crianças, sendo que então trabalharemos com apenas 7 crianças, sendo que cada um de nós trabalhará com duas crianças.

Após a professora ter informado acerca da atividade que será realizada no dia 25 de maio próximo, nos mostrou algumas fotos em Power Point que uma amiga enviou a ela, sendo que nos slides apareciam palavras escritas por crianças que tinham entre 6 e 7 anos.

Entre as palavras que apareciam nos slides, apareciam algumas, como:

- lolão
- gissi
- losa

Essas palavras, escritas por crianças, tinham o seguinte significado: “o giz está no armário”.

Ao término da nossa aula, a professora disse que verá se comprará doces para montarmos os “saquinhos” na sala de aula na próxima aula (segunda-feira), para entregar às crianças no dia da atividade.

A professora disse que todos terão que ir à atividade, mas alguns disseram que não poderiam estar presentes no dia, sendo que ela disse que quem não fosse, teria que entregar a ela uma “sondagem escrita” feita com uma criança, realizada com alguma criança, onde a pessoa trabalha ou faz estágio, não podendo ser qualquer criança que a pessoa conhece.

Alguns colegas de classe ficaram de dizer depois se iriam ou não poder estar presentes às atividades, sendo que alguns já deram certeza da presença, sendo eles: Ananda; Beatriz; Bruna; Gerlúcia; Jackelline; Jéssica; Karen; Kátia; Letícia, Mayara e Tabatha.

Assistimos a um vídeo que falava sobre o tema “sondagem escrita”, mostrando pela escrita em qual fase a criança está, se: “pré-silábica”, “silábica sem valor”, “silábica com valor” ou “silábica alfabética”.

Ficou combinado que na próxima aula iremos à Brinquedoteca para separarmos os materiais que serão utilizados e para ensaiarmos a apresentação que faremos para as crianças, sobre a história da Chapeuzinho Vermelho, com a utilização de fantoches.

Ao fim, a professora realizou a verificação de presença dos alunos que se encontravam em sala de aula.

[...] na curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.)

**Santos, 15 de maio de 2.017.**

**Kátia dos Santos Abreu**

**Aula de: 22/05/2017**

**Roteiro da aula:**

Preparação para experiência didática.

1. Últimas orientações de como elaborar sondagens de escrita e leitura.
2. Discussão do vídeo gravado por Diego: sondagem de escrita e leitura com uma criança de 5 anos de idade.
3. Discussão de foto de escrita de uma criança, acompanhada por Gerlucia, no 2º ano do ensino fundamental.

A aula do dia 17 de maio iniciou-se na brinquedoteca, onde os alunos se colocaram confortavelmente nos espaços disponíveis com tatames e almofadas. De repente iniciou-se uma discussão a respeito da sondagem, onde foi exposto que a palavra vó não estava interessante para ser usada na sondagem. As palavras escolhidas foram: caçador, lobo e chapeuzinho. Estamos agora esperando as alunas Bruna e Jéssica chegarem pois estão em posse da história adaptada da chapeuzinho vermelho que será utilizada para efetuar o ensaio do teatro de fantoches que será apresentado para as crianças do CECON Santa Rita de Cássia no dia da sondagem.

Ficamos debatendo o que poderia ser feito para agradar as crianças em relação a fazer um café da manhã, salada de frutas ou algum tipo de doces ou guloseimas. De repente a professora do nada pegou uma flor e um avental que não combinavam em nada com a história para utilizarem durante o conto, enquanto o Diego lhe mostrava a existência do fantoche da chapeuzinho vermelho. A Gerlúcia me questionou para que eu levasse a minha capa de chapeuzinho vermelho, insinuando que eu poderia ter uma fantasia minha de chapeuzinho vermelho, porém só tenho a fantasia de lobo e vovozinha, de chapeuzinho vermelho ainda não tenho. Emanuelle começou a cantar uma música do nada argumentando que a letra da mesma era cabeça, ombro, tornozelo, e pé, sim tornozelo e pé, também não entendi, mas relevemos. Ainda estamos à espera da ilustre presença da representante de sala Bruna e da miss Tude Bastos Jéssica. Emanuelle continua conversando com a professora para tirar dúvidas em relação a sua sondagem, pois a efetuará em seu local de trabalho por não poder comparecer no dia em que o restante da turma irá fazer a sondagem na instituição.

Eis que chegam Bruna, Jéssica, Tais e Beatriz com sua blusa toda camuflada. A sala estava em silêncio e após a chegada das meninas já voltou ao caos que é de costume da sala, com bastante conversa, risadas e brincadeiras. Jackeline começa a tirar selfies com a fantoche da chapeuzinho vermelho junto com a Bruna, enquanto Tabatha as chama de ridículas e Jéssica fica se mordendo de ciúmes. Agora ciúmes da Bruna, da Jackeline ou da Chapeuzinho? Eis uma dúvida que ficou no ar... Quando de repente Bruna é aclamada pela sala para usar o avental. Jackeline resolve tomar a frente da organização e começa a questionar! Quem falta? Quem vai ser a vó? O caçador? Não é esse cara? É esse? Várias indagações. Ela afirma que ele caça o pai do lobo enquanto a professora questiona se o teatro caberia dentro do carro. E do nada Jackeline surge com um fantoche bem engraçado o qual Diego o nomeia de avó do saci. Bruna começa a destruir o fantoche do lobo e começa a reclamar que vai dar muito trampo arrumar o lobo quando

a professora do nada intervém e fala ACHEI a palavra monossílabo, Mãe! Todos aplaudem, Bruna fala que ela arrasou, e começam a definir a frase a ser utilizada.

Começam a discutir umas frases meia sem noção quando do nada Diego aparece com um ratão, e Jackeline indaga a sala, o Diego está sendo preconceituoso com o caçador e ao mesmo tempo Karen me lança uma dúvida ao ar em voz alta, vocês sabiam que a Beatriz se chama Beatriz Claudia? A Beatriz ficou meio na dúvida, mas avisou que seu nome é Beatriz Luiza, e Karen solta sua risada tradicional e fala, é, isso mesmo... (bem parecido por sinal né?).

Ananda Tenta fazer a sala voltar ao normal, explicando o funcionamento da instituição para definir como será feita a apresentação de forma que os alunos interajam de alguma forma. Bruna sugere para usar os instrumentos enquanto alguns alunos já começam a conversar com papo de ir embora. Outros alunos como de costume estão no celular e detalhe não estou falando da Danielle, até porque hoje ela não veio, continuando...

Jackeline está dançando sozinha distraidamente, e fala para professora levar um texto infanto-juvenil e dar os doces. E está se mudando a ideia, ao invés de ser feito o teatro de fantoches seria feito apenas uma contação de histórias. Quando algum aluno sugeriu que utilizassem o caderno feito pela Marcelly e Diego no ano passado, e Diego desabafou com a sala, deu um trabalho do cacete para fazer isso, pelo menos vai ser usado para alguma coisa...

Após esta fala a professora questiona, já fizemos a sondagem da chapeuzinho, e transformou este livro em plano b, e fica resolvido que realmente será feita a apresentação da peça.

Eu Li até essa parte do relatório no meio da aula, pois Bruna me indagou que não estava prestando atenção na aula. Então, começaram a organizar quem seria responsável por cada personagem.

Definiram que a Jéssica seria a chapeuzinho já que está dançando com o fantoche da chapeuzinho vermelho, Jackeline diz que irá ficar no som, Karen diz que irá ficar só nos bastidores, fazendo gestuais não traduzíveis, e Tabatha fala em voz alta, olha como eu mergulho no personagem? Pois sua roupa está combinando com o fantoche do personagem. Sim, essa sala adora uma farra...

Ao distribuir os instrumentos vira outro caos, todo mundo querendo mostrar que sabe tocar um tambor, um sino, um pandeiro, e Bruna se empolga ao cantar funk, e ao ver eu construindo relatório fica tímida, porém Tais começa a cantar uma música que

ouço todo dia elas cantarem, mas não conheço, mas aparentemente se trata de uma pessoa com insônia e problemas de alcoolismo, pois elas sempre repetem algo do tipo abre a geladeira e pega a catuaba.

Emanuelle comenta que acha justo o PIBID não precisar repor, pois está fazendo para faculdade, e a professora levanta que seria melhor fazer junto, pois será um trabalho em equipe que poderá ser observado e discutido em conjunto.

Vamos começar diz a professora, e Kátia questiona dessa vez de verdade? E Mayara fala, nem lembro mais da história. A professora Rosana questiona que alguém terá que engrossar a voz. Jackeline levanta e fala a Bia é muito artista e afirma EU SOU. Beatriz utiliza de uma técnica especial para se levantar, pois está de saia e Karen fala: relaxa, o Diego pode ver, porque ele já é da Jéssica e Diego fala em voz alta a menina tem vergonha não é que nem você Karen.

Começa! Começa! Começa! Canta o restante da sala animada, e Bruna deixa claro que enquanto não estiver silêncio não irá começar a narração. GRAVANDO! Gritou alguma aluna e Bruna começa a narrar a história toda entusiasmada. Quando de repente os fantoches aparecem dentro do teatrinho. Um fantoche de cabelo rosa, que deve ser a mãe, e a chapeuzinho vermelho. Do nada o fantoche que estava mexendo a boca era o fantoche errado, e Emanuelle avisou.

Quando o povo começa a cantar a música clássica do chapeuzinho vermelho e a professora deu risada e falou que estava muito bom. É um coração ou bateria depois de começarem um batuque meio que exagerado e Jackeline lançou a Acadêmicos da UniSantos. Sim o barulho do coração batendo parecia uma escola de samba! Olha! E de repente apareceu um lobo. E lobo em uma interpretação sensacional dá um pulo! Chapeuzinho tenta beijar o lobo, acho que isso não faz parte do conto e alguém fala que a vovó entrou no armário. Hum entrou no armário, indaga Tabatha. Bruna ao tentar engrossar a voz faz com que a sala caia em gargalhada. De repente os fantoches começam uma luta frenética, não estou entendendo muito bem, estão parecendo os Power Rangers... Espero que no próximo ensaio melhore. Tabatha sem perceber faz caras e bocas ao mexer no fantoche, acho melhor alguém avisá-la que é só o fantoche que está aparecendo.

Bruna repete a frase a menina diz 3 vezes, estava meio distraído e não entendi o porquê desta repetição e de repente acabou. Muitos aplausos, muito bom. E Emanuelle pedi novamente os vídeos dela para a Tabatha? Que vídeos? De onde são? Para que? Sexta feira no g1 lobo repórter.

A professora começa a definir os materiais que serão levados para fazer a sondagem, e quem ficará encarregado de levar o que para a sondagem. Em um determinado momento o escriba falou, podemos ir embora? E para minha surpresa a professora falou podemos! Como diria o ditado, joguei verde e colhi maduro, deu certo! Agora irei para minha casa para finalizar este relatório de aula com alguma reflexão para a sala.

Agora começo a parte reflexiva do relatório, e sendo um dos alunos mais experientes da turma sinto-me na obrigação de seguir o exemplo do restante da turma que compartilhou conosco diversos relatos pessoais e emocionantes. Sendo um dos últimos relatórios, que será utilizado para o fechamento do semestre, gostaria de falar, então, sobre algumas mudanças pessoais que ocorreram comigo que de alguma forma estão relacionadas ao início desta nova empreitada acadêmica, o curso de Pedagogia na UniSantos, juntamente com a turma que se formará em 2018. Mas o que poderia ter ocorrido de tão importante durante este tempo?

Diversas mudanças, amadurecimento, crises, decepções... A começar pela tentativa de uma união que começou de uma maneira um pouco conturbada com uma expulsão de casa a qual acabei cortando relações com a minha mãe e meu irmão que não tenho cantata a cerca de 2 anos em virtude de dificuldades de adaptação, afinal morar junto não é fácil. Mas não posso apenas reclamar, pois tivemos momentos muito felizes, mas por acaso o destino nos levou a caminhos opostos e uma abruta separação que ocasionou um dos momentos mais difíceis da minha vida. Sim, hoje não tenho mais problemas em falar sobre isso, mas entrei e uma crise de depressão profunda a qual fiquei cerca de 30 dias sem sair de casa, e não sei se posso dizer se foi sorte ou azar que isto calhou de ocorrer no meu período de férias.

Neste momento, após instabilidades no emprego, passando por demissões e escolas fechando as portas houve a perda de 70% da minha renda pessoal, e cheguei em um momento de descrença com a vida e com as pessoas. Fechei-me em meu mundo, e só conseguia enxergar o lado negativo das pessoas, o egoísmo, a falta de caráter, as mentiras, as pessoas passando umas por cima das outras para conseguir alcançar seus objetivos. Apeguei-me ainda mais ao meu fiel companheiro que me acompanha a 4 anos e sempre me alegra em qualquer momento do dia, o Puck. Sem ele também seria muito mais difícil a passagem por estes momentos complicados de minha vida. Neste momento, quando percebi que havia chegado ao fundo do poço, e já sem esperanças eu tinha duas opções para se tomar, terminar de me afundar no poço, ou tentar sair dele. Mas

como iria fazer isto? Algumas mudanças bruscas resolvi tomar em minha vida, mudei visual, cortei o cabelo depois de 4 anos sem o fazer, voltei para a academia, emagreci 30 quilos, mudei para um apartamento menor mais próximo da faculdade, tentei faltar menos nas aulas, comecei a tentar ser mais tolerante e respeitar mais minhas colegas de sala, não brigar ou ser intransigente e aceitar a falta de maturidade em relação a idade da turma, embora tenha percebido que por sinal muitas amadureceram bastante. Mas qual a importância de falar sobre meus problemas pessoais e que relação eles teriam com esta turma?

Vou explicar... hoje, eu sei que não consegui ainda sair deste poço em que caí profundamente, mas diferentemente da situação que antes me encontrava, consigo enxergar a luz que me levará ao caminho de saída deste turbilhão emocional que me encontro. No meio deste turbilhão, também passei por outro momento de descrença e desilusão quando resolvi abandonar a faculdade, no início deste ano, após uma discussão acalorada com ironias e deboches que me fez sentir-se tão mal que estava decidido a mudar de faculdade. Cheguei a ver mensalidades e como efetuar transferência para outra instituição, e após cerca de 10º dias sem ir a faculdade recebi a visita inesperada de amigos e da professora, em minha própria casa, conversando e me acalmando, me ajudando a mostrar o caminho que deveria percorrer.

Nesta parte do meu relato não vou citar nomes para não ocorrer o risco de me esquecer de alguém, mas tenho certeza de que todos vocês se identificarão em algum trecho desta minha fala, e entenderão a importância que fizeram e continuam fazendo em minha vida. Ao me ver abandonado, sem mulher, pais, avós e família, descobri que tão próximo de mim, já existiam amigos tão grandes, que sei que vou levar para o resto da minha vida como verdadeiros irmãos, aqueles amigos que você poderá contar com eles a qualquer momento.

Amiga que acordou as 5 horas da manhã, buscou-me de carro para me acompanhar em um procedimento cirúrgico ao qual fui submetido, me esperou até o momento em que eu acordei após a cirurgia, estava lá sorridente e explicando que a médica falara que a cirurgia foi um sucesso, me avisando que precisava voltar para casa para fazer a comida para seu marido, e no final da tarde me buscou para me levar para casa. Isso mesmo, ela deixou todos os seus afazeres diários para me ajudar. Não só naquele dia, mas quando voltei a precisar de sua ajuda em duas consultas de retorno as quais a mesma deu um jeito de me levar e me buscar na clínica, sempre pontual, e com toda atenção e carinho de que eu precisava. Nesta mesma semana, recebi a visita



calorosa de outros amigos em um intervalo de aula, me levaram sorvete, açaí, um monte de coisa gostosa que não consegui comer durante um bom tempo. Ficaram cerca de vinte minutos, que para mim valerão como uma eternidade... esses pequenos momentos, minutos, são o combustível que alimentam a chama que está no final deste meu caminho para sair da situação em que me encontro.

No momento em que me mudei, recebi ajuda mais de uma vez na mudança para carregar os móveis, a montagem do guarda-roupa, passar massa corrida na casa inteira, pintar as paredes o teto, lavar o chão, as janelas, as portas. Sim, deu muito trabalho, recebi muita ajuda, mas valeu a pena, conseguimos deixar meu cantinho muito agradável e disponível a todos esses meus grandes amigos. Outras visitas em diversos momentos foram feitas, almoços de domingo, com muita animação, risadas e alegria. Outro momento em que me senti muito importante foi quando recebi o convite para participar da ceia de Natal, na casa da mãe de uma dessas minhas amigas que amo tanto. Posso não parecer, mas sou tímido em locais em que não conheço as pessoas, porém, lá me senti em casa, pois fui tão bem acolhido, mas tão bem, que parecia que eu já fazia parte da família. E de certa forma me senti mesmo parte da família, afinal família não precisa ser somente de sangue, mas também aquela que escolhemos. Foi um dos melhores natais da minha vida, afinal iria passar sozinho em casa e fui acolhido por todos com muito amor e carinho.

Convite para festa de aniversário que por sinal teve um convite da própria mãe desta minha amiga para que eu fosse, e sim isso faz muita diferença para mim. Ganhei bolos, chocolates, bombons, e diversos pequenos mimos que pode parecer que passam despercebidos por mim por tem um jeito meio bruto e as vezes grosseiro mesmo sem intenção, mas não esqueço e podem ter certeza de que muito me anima saber que lembram de mim e que posso fazer falta as pessoas que estão a minha volta. Recebi muitos conselhos, muitos mesmo, e de mais de uma pessoa, me mandando mensagens no celular de madrugada, perguntando se estava bem, falando sobre Deus, e se deixando a disposição para o que eu pudesse precisar. Sim, comecei a enxergar que as pessoas realmente se importam comigo, e que mesmo não achando que eu sou um exemplo a ser seguido, recebi diversos elogios e falas de que sim, em diversos momentos sou visto como exemplo.

Essa sensibilidade de enxergarem que não estou bem, e que estou mais recluso e se preocuparem em tentar entender e se colocar à disposição para o que eu precisar,

pode ter certeza de que também uso como combustível para continuar minha caminhada. Diversos elogios aparentemente bobos e superficiais que muito me agradaram. Elogios do corte de cabelo, sobrancelha, até mesmo o cheiro do meu perfume que parecia com o de um ex-namorado me foi falado. Elogios quanto ao desenvolvimento das minhas atividades em sala de aula, minhas argumentações, postura e melhor resiliência no trato com os colegas de turma. Companhias às 7 horas da manhã no PIBID, auxílio no desenvolvimento das atividades e na construção dos relatórios. Abraços apertados, palavras de carinho e sorrisos. A cada dia vocês me ajudaram a conseguir caminhar e tomar o rumo certo para minha vida, e por isso gostaria de compartilhar e agradecer a todos vocês, meus amigos. Criamos um vínculo muito forte neste período de 2 anos e caso não sabiam, agora saibam eu amo muito vocês!

Obrigado por tudo, e assim como posso contar com vocês, vocês poderão contar comigo para o resto da minha vida!

Beijos, Rafa

**Aula de: 25/05/2017.**

**Roteiro da aula:**

Realização de experiência didática.

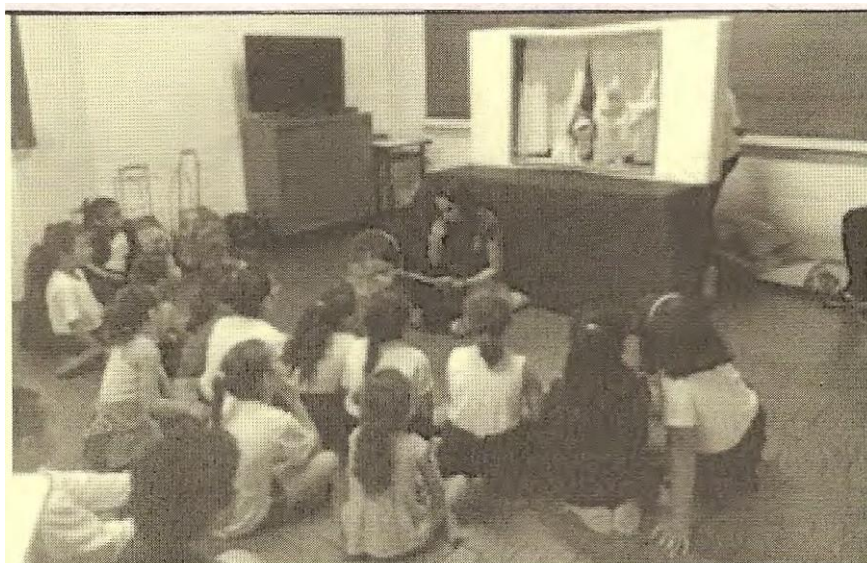
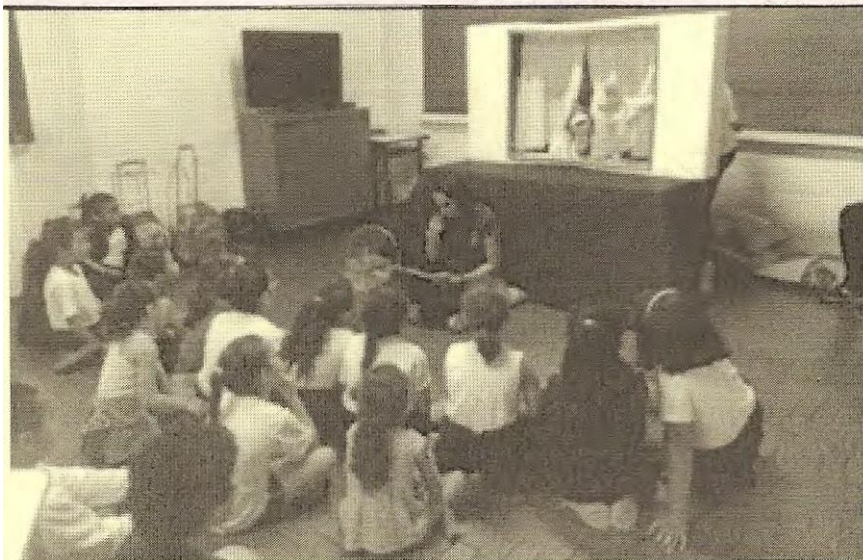
Local: Centro de Convivência Santa Rita. Rua Nabuco de Araújo, 51, Santos.

Horário: das 8h00 às 10h00.

Participantes: Ananda, Jackelline, Jéssica, Karen, Kátia, Mayara.

1. Apresentação de teatro de Fantoques: "Chapeuzinho Vermelho"
2. Entrega de doces: 50 saquinhos com 12 variedades de doces em cada um.
3. Doação de livros de literatura infantil: 60 livros.
4. Aplicação de sondagem de escrita e leitura: Chapeuzinho, caçador, lobo, mãe. O lobo fugiu do caçador.
5. Cada aluna ficou responsável por aplicar sondagem com 2 crianças. No total, as hipóteses de escrita de 12 crianças foram avaliadas.

Teatro de Fantoques “Chapeuzinho Vermelho” encantou as crianças.



Centro de Convivência Santa Rita, um espaço de acolhimento de crianças no contraturno escolar que faz um trabalho pedagógico de qualidade.

**APRENDEMOS MUITO, NESSE DIA!!!**





Sondagem de escrita e leitura:  
Chapeuzinho, caçador, lobo, mãe.  
O lobo fugiu do caçador.





Muito comprometimento das professorandas de Pedagogia.





Excelente participação das crianças.



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

Of. Curso de Pedagogia nº 2/2017

Santos, 25 de maio de 2017.

Prezados Senhores,

Vimos por meio deste agradecer o acolhimento aos nossos estudantes do 1º e 5º semestres do Curso de Pedagogia para a realização de atividade prática de alfabetização.

Esta atividade consiste em aplicação de sondagem de leitura e escrita junto a crianças na fase de alfabetização inicial, sob a supervisão da profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes, responsável pelas disciplinas Trabalho Comunitário e Fundamentos e Prática da Alfabetização.

Em contrapartida, nossos estudantes apresentarão uma peça teatral com fantoches, versão de "Chapeuzinho Vermelho", bem como ofertarão às crianças doces e livros de literatura infantil.

Valorizamos a parceria, ora estabelecida, que engrandece a formação de professores no país e cumpre a aproximação entre as Instituições e a Universidade Católica de Santos.

Prof. Me. Marly Saba Moreira

Coordenadora do Curso de Pedagogia no  
Centro de Ciências da Educação e Comunicação

Ao

Centro de Convivência Santa Rita  
Rua Nabuco de Araújo, 51, Embaré, Santos, São Paulo

*De acordo*  
  
Danira N. M. Pereira  
Coordenadora Pedagógica  
RG 4664073-3



## Apêndice A1 – Memórias dos tempos de alfabetização

**Quadro 9:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa-formação

Nomes	Idades	Graduação anterior	Recortes mais significativos dos textos	Imagem da professora
Ananda	18	–	<p><u>A liberdade da alfabetização</u>  <i>Em casa, mamãe e papai sempre foram meus incentivadores. Ele escrevia poesia e ela acompanhava minhas lições. Minha leitura de vida foi alimentada na convivência familiar. A escola valorizava apenas o ensino da escrita e não da leitura. Isso me desmotivava, por isso ficou em segundo plano em minha vida. Lembro-me da professora atenciosa, mas não do seu nome ou das coisas que fazíamos em classe, só sei que seguia a cartilha. A escola ignorou meus saberes prévios, que eram muitos, pois lá cheguei quase totalmente alfabetizada. Contudo, a alfabetização representou para mim liberdade para poder ler sozinha o que quisesse.</i></p>	Atenciosa
Bruna	18	–	<p><u>Sem título</u>  <i>Tenho lembranças positivas do Jardim de Infância. Era um local grande, pelo menos eu achava isso quando criança, cheio de árvores, com lugar para brincar na areia, havia balancê e gangorra. Fui alfabetizada pelo método silábico, com a cartilha. Tínhamos treino ortográfico e ditado. A professora era criativa e sabia explorar a leitura de mundo que os alunos traziam, fazendo perguntas sobre como era nossa rotina, do que gostávamos e essa atitude tornou o processo agradável e inesquecível. Eu me sentia livre correndo pelo pátio, sentindo o contato com a natureza. Valorizo o incentivo da família, por meio da leitura de historinhas. Acho que as crianças não têm mais liberdade nas escolas de hoje.</i></p>	Criativa
Diego	18	–	<p><u>Recordar, refletir e reler o que li</u>  <i>Freire (1989) ajudou-me a refletir sobre minha alfabetização. Relendo minha história, verifico que a escola não contribuiu muito com a minha formação de leitor, tampouco o método de alfabetização foi marcante, não me lembro dele, lembro-me vagamente da professora enérgica. O mais significativo, no início da minha vida escolar, era o mundo do lado de fora, correr com as crianças do bairro, brincar de pega-pega, jogar bola na rua. Tínhamos um clubinho de gibis onde trocávamos nossas coleções preferidas e assim fui desenvolvendo rápido minha leitura. É triste refletir que a escola nem sempre enriquece e favorece uma formação humanizada, no sentido de ser significativa para formar a pessoa como um todo. Por isso, quero ser um professor melhor.</i></p>	Enérgica

Emanuelle	24	Direito	<u>Sem título</u> <i>Estudei em uma escola católica tradicional. Na sala de aula, só se ouvia a voz da professora, as meninas sentavam-se separadas de meninos. A alfabetização aconteceu por meio de métodos e brincadeiras tradicionais. Na verdade, as escolas católicas ainda hoje são influenciadas pelo método jesuítico de alfabetização. Cadeiras enfileiradas, decorar o conteúdo, fazer provas etc. Havia rodas de conversa, e treinamento de leitura, em que líamos em voz alta os trechos de texto selecionados pela professora rígida. Por outro lado, minha família dava suporte, apoiando a escola, ajudando na lição de casa e ensinando-me a respeitar a professora. Ensino que você carrega até hoje. Sinto seu respeito e isso é muito bonito de se perceber em alguém que logo será professora. Termina citando Freire e refletindo a partir dele. Interessante!</i>	Rígida
Gerlucia	30	–	<u>Leitura do mundo X leitura da palavra</u> <i>Nasci em uma família numerosa e cresci em uma casa simples, mas aconchegante. Brincava com meus quatro irmãos, subindo em uma mangueira, de onde pulávamos ou nos balançávamos. Minha infância foi muito feliz. Nossa família frequentava a igreja evangélica e foi lá que aprendi a ler a bíblia. Minha leitura de mundo era repleta de memórias afetivas. Ao mesmo tempo, aprendia a escrita e leitura da palavra por meio da cartilha. A professora sensível percebeu meu problema de língua presa e pedia para ler para ela depois da aula em voz alta. Assim, fui aprendendo com mais segurança.</i>	Sensível
Jackelline	24	Letras	<u>As boas recordações do aprendizado da leitura</u> <i>Para mim, a escola era a extensão de meu lar, estudei lá desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tudo na minha infância estava relacionado com a escola, meus colegas de classe eram meus vizinhos e meus companheiros de brincadeiras dentro e fora da escola. Com eles brincava de escolinha, imitando minha primeira professora, tia Celinha. Ela sempre foi afetuosa com todos e, dessa forma, nos alfabetizou, em um processo de ensino suave e prazeroso. Praticava minha leitura de mundo acompanhando meus familiares em passeios e compras. Na formatura do primeiro ano, li com muito orgulho o juramento da turma. Releer minhas memórias ajudou-me a compreender melhor a importância dessa fase na vida da criança.</i>	Afetuosas
Jéssica	18	–	<u>A descoberta para meu futuro</u> <i>Comecei a ser alfabetizada na Educação Infantil, uma escola grande e arborizada, com muitas brincadeiras. Foi onde me aproximei da cultura escrita. Lembro-me com detalhes dessa fase e só trago comigo memórias positivas que me marcarão por toda vida. No primeiro ano, fui alfabetizada por uma professora competente, por meio de cartilha, mas foi um processo suave. O meu interesse pela leitura foi estimulado pela família e pela escola. Esta foi uma influência decisiva para me tornar professora.</i>	Humana e escuta os alunos
Kátia	31	–	<u>Conhecendo um mundo novo na infância</u> <i>Minha relação com a escola não foi positiva, no início da alfabetização, pois não me lembro do prédio e nem da professora, mas sei que a alfabetização pela cartilha “Caminho Suave” e esse novo conhecimento me levou a um mundo novo. Fui estimulada por mamãe e pela vizinha que contavam histórias e cantavam músicas para mim.</i>	Não lembra

Letícia	18	-	<i><u>A necessidade do trabalho educacional entre família e escola</u></i> <i>Lembro, como se fosse o hoje, do meu primeiro dia de aula. Minha mãe me levando pela mão e a professora acolhedora me conduzindo para dentro da escola grande, sem fim. Não chorei. As aulas eram tranquilas, não lembro se usei cartilha, mas lembro que era o método silábico e para cada letra que aprendíamos havia uma canção. A leitura dos contos de fadas, feita pela professora, era sempre uma viagem da imaginação. Em casa, meus pais me apoiaram e ajudaram quando tinha dificuldades com a lição. Por isso, acredito que família e escola precisam trabalhar juntas.</i>	Acolhedora
Rafael	32	Ciência da Computação	<i><u>Sem título</u></i> <i>Dialogou com o texto proposto para fundamentação teórica, demonstrando estar apropriado dos conceitos apresentados pelo autor (FREIRE, 1989). No entanto, desenvolveu um texto dissertativo e não uma narrativa de seus tempos de alfabetização, conforme solicitei.</i>	Não mencionou
Tabatha	18	-	<i><u>Como é bom recordar!</u></i> <i>Lembro-me da escola e da professora Clara com carinho. Ela era paciente e segurava minha mão sobre o lápis para eu ter firmeza para escrever. O apoio de meus pais, as leituras e a prática de contar histórias em casa e sempre o incentivo à minha autonomia para que treinasse a escrita e lesse sozinha foram muito importantes. Essas vivências e o estágio que faço na APAE me levaram a escolher a profissão de professora, embora seja uma profissão que necessite de valorização profissional, com melhores salários.</i>	Paciente
Tais	18	-	<i><u>Ler o meu mundo</u></i> <i>Esta experiência de ler o meu mundo para saber quem sou e quem eu desejo ser foi difícil. No começo não me lembrava de nada, aos poucos fui resgatando de minha memória. Nasci em Ribeirão Preto (até hoje riem do meu “r”) e fui alfabetizada na escola da tia Elza. Uma senhora muito carinhosa e cativante. Contava histórias, brincava com a gente e nunca abandonava um aluno que não aprendia. Meu mundo era feliz e eu adorava a escola. D. Elza é um exemplo de professora para mim até hoje.</i>	Carinhosa e Cativante

Fonte: elaboração própria

## Apêndice A2 – Fichas de avaliação dialogada

**Estudante: Jéssica Ferreira da Silva**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ainda pode fazer a atividade pendente.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

Atividade	Comentários	Avaliação
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>A descoberta para o meu futuro</i>	Letra bonita, redondinha, própria para professora. Texto bem distribuído quanto ao tamanho dos parágrafos. Bem encadeado, na coesão e coerência. Título pertinente. Gostei muito. Lembra-se com detalhes dessa fase, dando indícios de que suas memórias são positivas e a marcaram por toda vida. A Educação Infantil foi de grande importância para sua vida escolar, aproximando-a da cultura escrita, como recomenda Emilia Ferreiro. Lembra-se do método de alfabetização por meio da “cartilha”, ou seja, método sintético, a partir das famílias silábicas. Processo suave de alfabetização. Foi graças à Educação Infantil? O interesse pela leitura foi estimulado pela família e pela escola. Influência decisiva para tornar-se professora. Estabelece relação entre sua história de vida e suas escolhas atuais. Problemas identificados: pontuação. É preciso colocar mais pontos finais dentro dos parágrafos. Evitar excesso de vírgulas e períodos muito longos. Se não compreender o que estou falando, pergunte-me. Problema de fácil solução.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda. Estou aguardando a realização dessa atividade.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual</b> (FRADE, 2007)	Mapa textual claro. Apresenta palavras-chave que ajudam a compreender o conteúdo do texto. Senti falta de ir relacionando os métodos com os períodos históricos, bem como da referência bibliográfica ao final. Foi à lousa a314ealiza314ilo. Valorizei essa participação.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo</b> <b>“Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Atividade prática, a partir de trecho do livro lido. Estou aguardando o envio do trabalho por e-mail.	<b>No momento, sem avaliação</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Sempre contribui com opiniões entusiasmadas e coerentes, demonstrando envolvimento e reflexão, a partir dos temas discutidos. Parabéns!	<b>Ótima participação</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Comprometida com os prazos e elaboração dos trabalhos.	<b>Ótima pontualidade</b>
<b>Comentário geral:</b> considero-a uma excelente aluna, comprometida, dedicada. No relacionamento interpessoal, simpática, delicada, sorridente, acolhedora. Sinto-me bem com sua presença e sua energia. Será uma excelente professora.		

**Estudante: Letícia Abreu dos Santos**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ainda pode fazer a atividade pendente.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>A necessidade do trabalho educacional entre família e escola</i>	Linda história de vida. Não deu muitos detalhes sobre o método de alfabetização que vivenciou, talvez por não se lembrar, mas destacou aspectos importantes para a construção da sua leitura de mundo, a partir do que considera “filosofia”. Entendi que se referiu à uma filosofia de vida e não propriamente ao estudo da disciplina Filosofia. Isso não ficou claro no seu texto. Título interessante, combina com o conteúdo do texto. No entanto, acho que “trabalho educacional” ficou estranho. Não ficaria melhor “integração pedagógica”? Problemas identificados: Letra bonita, mas em alguns trechos ilegível. Faltou pular uma linha depois do título, quase não enxerguei. Não se usa ponto final depois de títulos. Os parágrafos estão mal distribuídos. Há apenas dois parágrafos imensos e um pequeno na conclusão? Não deu para saber. Precisa equilibrar os tamanhos dos parágrafos. Não podem ser gigantes assim. Precisa fazer períodos mais curtos, ou seja, colocar mais pontos finais dentro dos parágrafos. Se não compreender o que estou falando, pergunte-me. Este problema é de fácil solução. Há alguns problemas de ortografia também. Faltou reler o texto para uma revisão prévia antes de entrega-lo. Uso incorreto da palavra “onde”: use “onde” somente para se referir a um lugar, em outras situações, troque por “em que” ou outra conjunção mais adequada.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b> Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação.	Texto sensível, fez uma ótima síntese do conteúdo, demonstrando que o compreendeu muito bem. Gostei de suas observações bem-humoradas e verdadeiras. Realmente, exagerei na quantidade dos slides. Os slides completos estão disponíveis no Moodle. Problemas identificados: Foram os mesmos do texto manuscrito. Esqueceu-se de organizar o texto em parágrafos menores e disparou a escrever em um único parágrafo. Procure atentar para isso. Alguns problemas com vocabulário inadequado. Por exemplo “a turma foi ficando leviana”, não quis dizer “dispersa”? Fácil resolver: cheque no dicionário ou no Google o significado de palavras que não usa muito.	<b>Ótimo trabalho. Missão bem cumprida. Peço que o leia na próxima aula (em 27/03).</b>
<b>Mapa textual</b>	Esqueceu-se de fazer ou de entregar?	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Faltou a essa aula, mas considerei o registro reflexivo da aula que fez como atividade substitutiva, conforme combinamos.	<b>Avaliação equivalente ao registro da aula.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Sempre contribui com opiniões entusiasmadas e coerentes, demonstrando envolvimento e reflexão, a partir dos temas discutidos. Parabéns!	<b>Ótima participação</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Sugestão: Acompanhar sempre os prazos de entrega dos trabalhos, por meio do cronograma das atividades postado no Moodle, para não se perder ou se atrasar.	<b>Boa pontualidade e demonstra preocupação em cumprir as tarefas.</b>

**Comentário geral:** Considero-a excelente aluna, interessada, entusiasmada, muito sensível. Será uma excelente professora e espalhará valores por onde passar. No relacionamento interpessoal, seu sorriso me enche de alegria. Considero-a uma pessoa encantadora e sincera. Sinto muita gratidão pela sua presença e participação nas aulas. Cuidado com as faltas e saídas antecipadas, pois isso implica que se perca na sequência das atividades. Consulte sempre o Moodle.

**Estudante:** Gerlucia Maria dos Santos

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Leitura do mundo X leitura da palavra</i>	Excelente título, dialoga com o texto de Freire. Linda história de vida. Infância cheia de vivências agradáveis, com brincadeiras no quintal, coisas que as crianças que vivem nas cidades hoje não têm mais. Deu detalhes de como construiu sua leitura de mundo, aproximando-se do texto de Paulo Freire lido em aula. Identificou o método pelo qual foi alfabetizada, por meio da cartilha, ou seja, método sintético das famílias silábicas. Ressaltou a importância da Educação Infantil e do meio social (Igreja Evangélica). Lembrou-se de como superou sua dificuldade de “língua presa”. Isso é muito positivo para que tenha referências para sua prática de professora sensível. Letra bonita e apropriada para uma professora.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b> Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação.	Texto sensível. Fez uma ótima síntese do conteúdo, demonstrando que o compreendeu muito bem. Gostei muito de suas observações, destacando a importância da responsabilidade e do envolvimento de todos, de forma ativa, para um aprendizado coletivo mais produtivo. E claro, adorei a citação de Paulo Freire. Você foi muito gentil e delicada. Expresso muita gratidão por essa participação. Cuidado com a colocação de vírgulas.	<b>Ótimo trabalho. Missão bem cumprida.</b>
<b>Mapa textual</b>	Fez um mapa claro, escolheu palavras-chave que representam bem os principais conceitos do texto. Apenas esqueceu-se de colocar a referência bibliográfica.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Trabalho muito bem elaborado, com exemplos claros e reflexões muito pertinentes, demonstrando que o grupo compreendeu o conteúdo e se envolveu bastante. Aliás, foi o mesmo conteúdo dos “80 slides” que apresentei e estão no Moodle.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Prefere calar-se, não sei se por timidez ou cansaço. No entanto, sabe se colocar muito bem, expressando-se com firmeza e clareza.	<b>Ótima participação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Demonstra preocupação e comprometimento em cumprir as tarefas.	<b>Ótima Pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a excelente aluna, muito séria, interessada, comprometida, responsável, nunca falta, muito sensível. Será uma excelente professora. No relacionamento interpessoal, vejo-a como uma pessoa que contribui muito com o seu grupo de trabalho e com o grupo-classe. Vejo firmeza na sua postura. Sinto falta de seu sorriso. Expresso muita gratidão por sua presença e participação na aula.		

**Estudante: Diego Galvão Cirilo**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ainda pode fazer atividade pendente.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Recordar, refletir e reler o que li</i>	Excelente título. Excelente introdução. Dialogou com Freire, desde o início. Isso é produzir um texto acadêmico, com fundamentação teórica. Lindo texto, com momentos poéticos. Valoriza mais suas experiências de leitura de mundo fora da escola. A escola parece não ter contribuído muito com sua formação como leitor, tampouco o método de alfabetização foi marcante. Concordo com você. A escola nem sempre enriquece ou favorece uma formação humanizada, no sentido de ser significativa para formar a pessoa como um todo. Explicou com muita propriedade o que entendeu como leitura de mundo, a partir de Freire, e de como essa experiência de relatar sua história de mundo o ajudou a “reler” o que leu e compreender melhor seu processo de aprendizagem na escola. Reflexão que certamente o acompanhará na sua formação como professor e na sua prática atual e futura.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Estou aguardando seu registro da aula de 22/03 para entrega e leitura dia 29/03.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual</b> (FRADE ou MORTATTI, 2007)	Excelente trabalho. Leitura detalhada, minuciosa, cobriu todos os aspectos analisados pelos textos.	<b>Excelente trabalho</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Trabalho muito bem elaborado, com exemplos claros e reflexões muito pertinentes, demonstrando que o grupo compreendeu o conteúdo e se envolveu bastante. Aliás, foi o mesmo conteúdo dos “80 slides” que apresentei e estão no Moodle. Sua fala foi muito pertinente.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Sempre participa ativamente, questionando e contribuindo com reflexões importantes. Você é uma referência importante para seu grupo-classe e para mim. Demonstra maturidade e equilíbrio em seu posicionamento. Respeito suas opiniões, que são sempre bem-vindas.	<b>Ótima participação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Comprometido com os trabalhos e prazos, fazendo o seu melhor. Penso que não compreendeu que o mapa era para entregar.	<b>Ótima Pontualidade</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-o um aluno excepcional, interessado, comprometido, responsável, nunca falta, muito sensível. Será um excelente professor. No relacionamento interpessoal, vejo-o como uma pessoa muito séria que contribui produtivamente. Equilibrado e inteligente. Expresso muita gratidão por sua presença e participação em aula.		

**Estudante: Ananda Luz Sena**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>A liberdade da alfabetização</i>	Lindo texto. Título muito coerente e o retoma na conclusão. Total coerência e coesão ao longo do texto. Dialoga com Freire, explicando como se deu sua leitura de mundo. Realmente, sua realidade em casa era muita mais instigante e enriquecedora, talvez seja essa a razão da escola ficar em segundo plano, pois lá não se valorizava a leitura, mas o ensino da escrita, como viu em Frade (2007). Entretanto, consegue lembrar-se da professora e avaliar que não foi um processo sofrido, talvez graças ao incentivo em casa. Família maravilhosa que ofereceu a você muito amor e cuidado. Adorei quando se refere à “mamãe” e “papai”. Que privilégios um poeta e uma mãe tão atenciosa para ensinar-lhe em casa, com tanto carinho. Cadernos de caligrafia fazem falta hoje! Texto muito bem escrito, sem problemas gramaticais.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo da aula de 06/03, para compor o portfólio coletivo de formação. Adorei seu texto. Muito bem escrito. Com dicas importantes para mim. Expresso toda minha gratidão por ser a primeira a se oferecer a fazer essa tarefa. Ajudou-me muito a tentar quebrar o gelo.	<b>Ótimo trabalho. Missão cumprida.</b>
<b>Mapa textual (FRADE, 2007)</b>	Fez uma síntese do texto, com excelentes reflexões próprias no final. Foi além do solicitado. Parabéns! Esqueceu-se de colocar o último sobrenome da autora. Um autor é sempre citado pelo seu último sobrenome (FRADE, 2007).	<b>Excelente trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Trabalho muito bem elaborado, com exemplos claros e reflexões muito pertinentes, demonstrando que o grupo compreendeu o conteúdo e se envolveu bastante. Aliás, foi o mesmo conteúdo dos “80 slides” que apresentei e estão no Moodle. Sua fala foi muito pertinente.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Sempre participa ativamente, questionando e contribuindo com reflexões importantes. Você é uma referência importante para seu grupo-classe e para mim. Demonstra maturidade e equilíbrio em seu posicionamento. Muita gratidão por torcer por mim.	<b>Ótima participação</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Sempre pontual e comprometida com os trabalhos e prazos, fazendo o seu melhor.	<b>Ótima pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a excelente aluna, interessada, comprometida, responsável, muito sensível. Será uma excelente professora. No relacionamento interpessoal, vejo-a como uma pessoa que sente compaixão pelos demais e procura sempre ajudar, delicada e muito bem-educada, sabe se colocar com respeito, por isso é sempre ouvida. Mais uma vez, expresso aqui muita gratidão pela sua presença e participação nas aulas. Sua energia me fortalece.		



**Estudante: Jackelline Gomes da Silva**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>As boas recordações do aprendizado da leitura</i>	Texto bem escrito e bem organizado quanto ao tamanho e à quantidade de parágrafos. Letra bonita, apropriada para professora. Boas coerência e coesão. Título adequado. Cita o texto base, “A importância do ato de ler”, portanto dialoga com a referência bibliográfica proposta. Linda história de vida escolar. A mesma escola básica foi uma experiência positiva e muito longa, dá detalhes sobre o lugar. Valoriza as relações interpessoais que construiu lá, com sua mãe sempre presente. Escola como extensão do lar. Valoriza a lembrança que envolve seu vizinho e brincadeiras de “escolinha”, em que começou a se aproximar da cultura escrita, como explica Emilia Ferreiro. Sua leitura de mundo está sempre misturada com a escola. Lindo! Lembra-se da primeira professora com afetividade. Acompanhamento da família foi constante e importante. Muito interessante o apego com o primeiro livro que decorou e “lia” sempre. Aprendeu a valorizar os livros desde muito cedo. Explorava o mundo com seus familiares, indo às compras, por exemplo. Leu o juramento da turma na formatura! Processo suave e prazeroso de alfabetização. Problemas de escrita: não há, escreve muito bem. Parabéns!	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Ainda não fez. Estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (MORTATTI, 2007)</b>	Fez um bom mapa, escolheu palavras-chave que representam os 4 momentos (categorização) identificados pela autora. No entanto, não citou os períodos históricos, tampouco os nomes dos métodos: sintéticos (quais?); analíticos (quais?). Sugiro reler o texto. Foi apresentado e valorizei essa participação.	<b>Bom trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Trabalho muito bem elaborado, com exemplos claros e reflexões muito pertinentes, demonstrando que o grupo compreendeu o conteúdo e se envolveu bastante. Aliás, foi o mesmo conteúdo dos “80 slides” que apresentei e estão no Moodle. Sua fala foi muito pertinente.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Sempre participa ativamente, questionando e contribuindo com reflexões importantes. Você é uma referência importante para seu grupo-classe e para mim. Demonstra maturidade e equilíbrio em seu posicionamento. É muito importante quando alguém se coloca, oferecendo subsídios para eu reconduzir minha prática.	<b>Ótima participação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Sempre pontual e comprometida com os trabalhos e prazos, fazendo o seu melhor.	<b>Ótima pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a excelente aluna, interessada, comprometida, responsável, nunca falta, muito sensível. Será uma excelente professora. No relacionamento interpessoal, vejo-a como uma pessoa que contribui muito com o seu grupo de trabalho e com o grupo-classe. Muito equilibrada e inteligente. Realmente sua experiência escolar contribuiu muito para que se tornasse a professoranda exemplar de hoje.		

**Estudante: Emanuelle Lopes Eugenio**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Sem título</i>	Letra bonita. Descreve a escola católica como “tradicional”, presumo que rígida, pois só se ouvia a voz da professora, meninas separadas de meninos. A alfabetização aconteceu por meio de métodos e brincadeiras tradicionais. Na verdade, as escolas católicas ainda hoje são influenciadas pelo método jesuítico de alfabetização: cadeiras enfileiradas, decorar o conteúdo, fazer provas etc. Havia rodas de conversa, “treinamento” de leitura. Por outro lado, sua família compensava, apoiando a escola, ajudando na lição de casa e ensinando-a a respeitar a professora. Ensino que você carrega até hoje. Sinto seu respeito e isso é muito bonito de se perceber em alguém que logo será professora. Termina citando Freire e refletindo a partir dele. Interessante! A letra vai perdendo a regularidade. Tamanho de parágrafos equilibrado, sem problemas significativos de pontuação.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Estou aguardando seu registro da aula de 22/03, para ser entregue e lido na aula de 29/03.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (MORTATTI, 2007)</b>	Fez um bom mapeamento dos conceitos. Faltou enumerar quais são os métodos sintéticos e os analíticos.	<b>Bom trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Achei excelentes os exemplos que criaram para explicar a dificuldade ortográfica que as crianças (ou adultos) enfrentam para aprender a diferenciar os significantes e os significados. Muitos colegas de classe citaram os exemplos que deram, demonstrando que os compreenderam e gostaram. No entanto, acho que por timidez, não conseguiram estabelecer relação entre os exemplos dados e o conteúdo do texto. Eu mesma tive que ler o que resumiram para entender o objetivo das atividades que apresentaram. Por outro lado, valorizei muito o entusiasmo do grupo, demonstrando que todas entenderam o que estudaram. Parabéns pelo trabalho! Sugiro que, ao falar, dirijam-se para a classe e não para mim. Usem a técnica do “ventilador girando”, olhem e falem para todos, sem se deterem a um pequeno grupo.	<b>Ótimo trabalho. Apresentou-se bem.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Participa pouco. Prefere calar-se, não sei se por cansaço, timidez ou outra razão que não consigo imaginar. Vou observá-la melhor. Mas é muito respeitosa, valorizo isso.	<b>Boa participação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Dedica-se para apresentar tudo no prazo.	<b>Ótima pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a excelente aluna. Simpática e muito respeitosa. Seus pais a ensinaram muito bem. No mais, expressei minha gratidão por seu respeito, presença e participação nas aulas. Para o próximo trabalho, capítulo 1 do livro “Psicogênese da língua escrita”, apresentação em 29/03/2017, podem me enviar os slides antes da apresentação e eu as ajudarei. Assim, apresentarão com mais segurança.		

**Estudante: Kátia dos Santos Abreu**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ainda pode fazer atividade pendente ou refazer alguma.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Conhecendo um mundo novo na infância</i>	Letra bonita, apropriada para professora, mas cuidado com o corte gigante da letra “t”, pois isso não é compreensível para as crianças. Título interessante. Após títulos, não coloque ponto final. Distribuição do texto está equilibrada quanto ao número e tamanho dos parágrafos. Boa introdução. Não se lembra da escola. Valoriza a participação da família. Baseia-se no que sua mãe disse: foi estimulada por ela e pela vizinha que contavam histórias e cantavam músicas. Lembra-se da cartilha “Caminho Suave”. Finaliza afirmando que a educação hoje é um “comércio”, não explica por quê. Acredita na importância da integração da professora com a família.	<b>Ótimo trabalho</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro. Não precisará ler em voz alta se não quiser, mas precisará escrever para receber a nota devida.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual</b> (FRADE ou MORTATTI, 2007)	Fez corretamente.	<b>Ótimo trabalho</b>
<b>Trabalho em grupo</b> <b>“Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Achei excelentes os exemplos que criaram para explicar a dificuldade ortográfica que as crianças (ou adultos) enfrentam para aprender a diferenciar os significantes e os significados. Muitos colegas de classe citaram os exemplos que deram, demonstrando que os compreenderam e gostaram. No entanto, acho que por timidez, não conseguiram estabelecer relação entre os exemplos dados e o conteúdo do texto. Eu mesma tive que ler o que resumiram para entender o objetivo das atividades que apresentaram. Por outro lado, valorizei muito o entusiasmo do grupo, demonstrando que todas entenderam o que estudaram. Parabéns pelo trabalho! Sugiro que, ao falar, dirijam-se para a classe e não para mim. Usem a técnica do “ventilador girando”, olhem e falem para todos, sem se deterem a um pequeno grupo.	<b>Ótimo trabalho.</b> <b>Apresentou-se bem.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Participa pouco. Prefere calar-se, não sei se por cansaço, timidez, insegurança ou outra razão que não consigo imaginar. Vou observá-la melhor. Fico feliz quando a vejo sorrir. Valorizo isso.	<b>Boa participação nas aulas, mas sem manifestação oral.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Penso que se esforçou para apresentar os trabalhos. Quando tiver dúvidas, pergunte-me. Atenção ao cronograma que está no Moodle. Tudo que solicito é para avaliação e vira nota, no final.	<b>Boa pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a uma aluna interessada, capaz de fazer coisas lindas. Fico feliz quando a vejo entusiasmada e sorrindo. Para o próximo trabalho, capítulo 1 do livro “Psicogênese da língua escrita”, apresentação em 29/03/2017, podem me enviar os slides antes da apresentação e eu as ajudarei. Assim, apresentarão com mais segurança.		

**Estudante: Rafael Goulart Pereira**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Sem título</i>	Excelente texto. Ótima introdução. Distribuição adequada e equilibrada de parágrafos. Coesão e coerência muito bem articuladas. Dialoga com o texto proposto para fundamentação teórica, demonstrando estar apropriado dos princípios da pedagogia freiriana. No entanto, desenvolveu mais um texto dissertativo do que propriamente uma narrativa de seus tempos de alfabetização, conforme solicitei. Recomendo que use mais vírgulas.	<b>Embora tenha produzido um gênero textual diferente do solicitado, considero o trabalho válido.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro. Não precisará ler em voz alta se não quiser, mas deverá fazer para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual ou síntese (MORTATTI)</b>	Fez uma síntese em tópicos.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Se quiser, pode fazer uma síntese de um dos artigos do livro, menos do primeiro capítulo que já fiz em slides e coloquei no Moodle.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Participa pouco. Prefere calar-se. Às vezes, sente ímpetos de ajudar e me faz sugestões e já me ajudou com o equipamento de som. Será bem-vindo quando desejar se manifestar.	<b>Presença forte nas aulas, mas sem manifestação oral.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Atenção ao cronograma que está no Moodle. Tudo que solicito é para avaliação e vira nota, no final.	<b>Boa pontualidade e comprometimento.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-o um excelente aluno.		

**Estudante: Karine Matias Marques**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Pode ainda fazer atividades pendentes.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b> <i>Lembranças da pré-escola</i>	Linda letra, redondinha, apropriada para professora. Texto bem escrito e bem distribuído quanto à quantidade e ao tamanho dos parágrafos. Lembra-se de quando começou a ser alfabetizada na escola de Educação Infantil (pré-escola), aos 5 anos. Tinha facilidade para fazer as atividades propostas e estímulo em casa. Dá detalhes da professora e possui lembranças afetivas dessa fase. Valoriza as leituras dos contos de fadas feitas por sua mãe. Depois, na 1ª série, a alfabetização reforça o aprendizado proveniente da Educação Infantil. Lembra-se do aprendizado inicial da matemática. Professoras maravilhosas que a inspiraram e até a influenciaram a escolher esta profissão. Alfabetização “tradicional”, mas muito significativa. Problemas: Não estabelece relação com os textos de fundamentação teórica sobre alfabetização propostos para a leitura, Freire, Frade ou Mortatti. Escreve períodos muito longos dentro dos parágrafos, isto é, precisa colocar mais pontos finais dentro dos parágrafos. Se não entender o que estou falando, pergunte-me.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (MORTATTI)</b>	Excelente mapeamento do texto. Apenas esqueceu-se de colocar a referência bibliográfica no final do trabalho.	<b>Ótimo trabalho.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Não enviou para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Participa pouco. Prefere calar-se. Vou observá-la melhor	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Entregou os trabalhos no prazo.	<b>Ótima pontualidade.</b>
<b>Comentário geral:</b> Considero-a uma ótima aluna.		

**Estudante: Danielle Baeta**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Pode ainda fazer atividades pendentes.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização:</b>	Não fez.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (FRADE ou MORTATTI)</b>	Fez um bom mapeamento, no entanto não colocou título, tampouco a referência bibliográfica no final do texto. Qual texto mapeou? Os dois textos são parecidos.	<b>Regular.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Não enviou para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Vou observá-la melhor	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Deixou de entregar trabalhos.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Comentário geral:</b> Presumo que seja uma boa aluna. No entanto, sinto-a dispersa. Recomendo que se envolva mais nas aulas e acompanhe o cronograma de atividades avaliativas obrigatórias para cumprir prazos e tarefas		

**Estudante: Bruna Rocha G. da Silva**

**Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Pode ainda fazer atividades pendentes.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização</b>	Não fez.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (FRADE, 2007)</b>	Fez um excelente mapeamento.	<b>Regular.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Não enviou para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Vou observá-la melhor	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Deixou de entregar trabalhos.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Comentário geral:</b> Presumo que seja uma boa aluna. No entanto, sinto-a dispersa. Recomendo que se envolva mais nas aulas e acompanhe o cronograma de atividades avaliativas obrigatórias para cumprir prazos e tarefas		

**Estudante: Beatriz Horta****Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Pode ainda fazer atividades pendentes.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização</b>	Não fez.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (MORTATTI, 2007)</b>	Fez um bom mapeamento, no entanto não identificou os nomes dos métodos: sintéticos (quais?); analíticos (quais?).	<b>Regular.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Não enviou para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Vou observá-la melhor	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Deixou de entregar trabalhos.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Comentário geral:</b> Presumo que seja uma boa aluna. No entanto, sinto-a dispersa. Recomendo que se envolva mais nas aulas e acompanhe o cronograma de atividades avaliativas obrigatórias para cumprir prazos e tarefas		



**Estudante: Tais Munique de Melo****Avaliação das atividades solicitadas:**

Valor da somatória das atividades avaliativas solicitadas: 17 horas de atividades extraclasse orientadas + valor de 0 a 10,0.

A nota será atribuída, no final do semestre, pela qualidade e quantidade do conjunto de atividades avaliativas realizadas.

Pode ainda fazer atividades pendentes.

Ver no cronograma do Moodle quais são as **atividades avaliativas obrigatórias**, conforme as alterações que venho fazendo aula a aula.

**E-mail para envio de trabalhos:** rosana.pontes@unisantos.br

<b>Atividade</b>	<b>Comentário</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Narrativa dos tempos de Alfabetização</b>	Não fez.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>“Memória da aula”</b>	Registro reflexivo de uma aula, para compor o portfólio coletivo de formação. Não fez ainda, estou aguardando seu registro.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Mapa textual (FRADE ou MORTATTI, 2007)</b>	Não fez	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Trabalho em grupo “Reflexões sobre Alfabetização”</b>	Não enviou para avaliação.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Participação oral nas aulas</b>	Contribui com ótimas reflexões, quando está presente na aula	<b>Boa participação.</b>
<b>Pontualidade na entrega dos trabalhos</b>	Deixou de entregar trabalhos.	<b>No momento, sem avaliação.</b>
<b>Comentário geral:</b> Presumo que seja uma boa aluna. No entanto, sinto-a dispersa. Recomendo que se envolva mais nas aulas e acompanhe o cronograma de atividades avaliativas obrigatórias para cumprir prazos e tarefas. Excesso de faltas: 6 faltas em março.		

Apêndice A3 – Carta avaliativa do desempenho dos estudantes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Ananda,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão por seu apoio e torcida, e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos.

Desejamos mais, entretanto, as coisas acontecem aos poucos, em um processo coletivo de construção de aulas e de conhecimento. Só sei como começa, mas nunca como irá acabar. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem. Espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Avaliá-la é o mesmo que admirá-la, pois consegue ser adorável em todos os aspectos. Aluna exemplar, considero sua produção de muita qualidade. Gostaria que sua dedicação fosse total. Entretanto, precisa se dividir para dar conta de muitos compromissos e alguma coisa fica para trás. O que foi? Só você pode responder.

Seus trabalhos finais foram excelentes. A apresentação do capítulo do livro foi muito bem preparada e enriquecida com os vídeos que selecionaram. Foram além do “copy e cola” do livro e acrescentaram suas contribuições. Isso motiva quem assiste e provoca a reflexão.

Quanto à experiência didática, graças a você, tivemos um local excelente para o exercício de sondagens. Apesar da baixa adesão da classe, tudo saiu perfeito. Muito melhor do que eu esperava. Mais uma vez, agradeço-a e parablenizo-a.

Seu relatório final ficou perfeito. Aliás, não existe modelo para isso, cada um escolhe como relatar e expressar sua avaliação, desde que embasada. É assim mesmo o reconhecimento das hipóteses de leitura e escrita, sempre nos questionando ao observar minuciosamente a produção do aluno. Em uma parte, a criança oscila entre uma hipótese e outra; em outra parte se sai melhor e confirma estar avançando para a hipótese seguinte. Só a professora que trabalha com esse aluno pode avaliá-lo melhor e de forma global. Nosso contato foi só um instante de aproximação, insuficiente para avaliar tudo o que essas crianças já sabem e conseguem aprender com velocidade.

Sua avaliação das nossas aulas foi muito importante. Ajudou-me na minha autoavaliação. Confesso que fiquei muito satisfeita com o resultado alcançado, avaliei que cumprimos na íntegra os objetivos traçados no Plano de Ensino. Isso é uma conquista para o professor. Concordo que os seminários foram cansativos para vocês e, neste novo semestre, poderemos fazer diferente, criar outras estratégias, mas eu amei vê-los destrinchando a teoria com tanta competência. Para mim, foi vibração total. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso seria o ideal.

Ah! Não sei se sou “boazinha” (acho esse adjetivo pejorativo). Sinto amor por vocês e tenho minhas formas de aproximação e de condução para chegar aonde preciso. Procuro ser dialógica e respeitar o limite do outro. Sua classe tem um potencial grande, mas não é fácil de lidar. Todos os professores concordam sobre isso. Algumas pessoas vão precisar ser cobradas e não tenha dúvidas que saberei fazer isso na hora certa.

No mais, sinta-se plenamente admirada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Beatriz,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Avaliá-la não é uma tarefa fácil, pois a conheço pouco e só posso expressar minhas impressões sobre sua atuação como aluna. Impressões que podem ser superficiais e até errôneas. No entanto, preciso cumprir meu papel. Em contrapartida, pedi que todos me avaliassem, mas acho que faltou nesse dia e não fez a avaliação. Uma pena, pois gostaria de saber o que pensa.

Considero que sua participação foi muito pequena e quase foi reprovada por faltas. Fico em dúvidas se sabe o que quer em relação à profissão, pois sua atitude é de alguém que está quase desistindo do curso. Espero estar errada.

Seus trabalhos finais foram parcialmente satisfatórios. A apresentação do capítulo do livro foi regular, pois era o capítulo mais curto e mais fácil, e fizeram um recorte do livro sem acrescentar reflexões muito significativas. Também foi bastante desagradável lidar com a total falta de atenção de vocês duas que simplesmente esqueceram a data da apresentação.

Quanto ao relatório de sondagem, considero-o bom, conseguiu fazer um bom relato, apenas poderia ter fundamentado com mais teoria estudada. Outro fato desagradável foi ter se comprometido com o grupo em ir à instituição CECON apresentar o teatro e não aparecer, sem dar satisfação. Não obriguei ninguém a participar, mas comprometer-se e não ir é falta de consideração com suas colegas que precisaram se desdobrar para cobrir sua ausência.

Outro aspecto para o qual chamo sua atenção é para os atrasos na entrada da aula. Peço que evite se atrasar para entrar na sala ou terei que atribuir faltas na primeira aula. Há um descompasso grande entre a entrada das pessoas que se sentam do seu lado e as demais que chegam no horário. Isso é muito complicado para administrar.

No mais, desejo que repense suas atitudes e abrace com mais vontade o curso e suas obrigações como aluna. Você é muito importante para o grupo e possui um grande potencial. Só está faltando uma atitude mais positiva.

Sua nota foi muito boa, mas acredito que é capaz de fazer melhor.

No mais, sinta-se valorizada. Você é muito querida.

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Bruna,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito capaz e sempre participativa com contribuições importantes para a reflexão coletiva.

Seus trabalhos finais foram excelentes. A apresentação do capítulo do livro foi um grande desafio, pois era o maior capítulo, mas conseguiram fazer muito bem, preparando um bom recorte do texto e explicando tudo com propriedade. Sei que as apresentações foram cansativas para vocês. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria com tanta competência. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso seria o ideal.

Quanto ao relatório de sondagem, considerei-o excelente, bem desenvolvido e fundamentado, só achei que poderia ser um pouco mais longo. Parabéns!

Finalmente, sua narrativa de memórias da alfabetização saiu e muito bonita. Viu como escrever ativa a memória?

Seu registro de aula também foi ótimo e muito delicado. Soube reconhecer o respeito que a classe teve com as dificuldades das colegas. Achei muito tocante e sensível!

Sua avaliação das aulas foi muito importante. Ajudou-me na minha autoavaliação. Confesso que fiquei muito satisfeita com o resultado alcançado, avaliei que alcançamos os objetivos traçados no Plano de Ensino na íntegra. Isso é uma conquista para o professor.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Danielle,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Percebo que é muito próxima da Beatriz, por isso vou dizer a você quase a mesma coisa que disse a ela. Não é fácil avaliá-la, pois a conheço pouco, então, posso estar errada em minhas impressões. Se eu estiver errada, corrija-me e ficarei feliz. Pedi que todos me avaliassem, mas acho que faltou nesse dia e não fez a avaliação ou a entregou sem se identificar. Uma pena, pois gostaria de saber o que pensa.

Considero que sua participação foi muito pequena e quase foi reprovada por faltas. Espero que não esteja pensando em desistir do curso.

Seus trabalhos finais foram parcialmente satisfatórios. A apresentação do capítulo do livro foi regular, pois era o capítulo mais curto e mais fácil, e fizeram um recorte do livro sem acrescentar reflexões muito significativas. Também foi bastante desagradável lidar com a total falta de atenção de vocês duas que simplesmente esqueceram a data da apresentação.

Quanto ao relatório de sondagem, considero-o bom, conseguiu fazer um bom relato, mas poderia tê-lo desenvolvido melhor e com mais fundamentação teórica. Sinal que estudou pouco a teoria?

Outro aspecto para o qual chamo sua atenção é para os atrasos na entrada da aula. Peço que evite se atrasar para entrar na sala ou terei que atribuir faltas na primeira aula. Há um descompasso grande entre a entrada das pessoas que se sentam do seu lado e as demais que chegam no horário. Isso é muito complicado para administrar. Esforce-se para entregar os trabalhos nos prazos, pois não ficarei cobrando trabalhos atrasados.

No mais, desejo que repense suas atitudes e abrace com mais vontade o curso e suas obrigações como aluna. Gostaria de vê-la com uma atitude renovada, mais comprometida e dedicada.

Sua nota foi muito boa, pois acredito que é capaz de fazer melhor.

No mais, sinte-se valorizada. Você é muito querida.

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Diego,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Avaliá-lo é o mesmo que admirá-lo. Considero que tudo o que faz e pensa tem uma coerência incrível. Sua contribuição para o grupo é de inestimável valor. Consegue ser um centro de equilíbrio que traz os demais para o “pensar certo” (como diz Freire), exercitando a reflexão sobre todas as questões que surgem. Exerce uma liderança muito positiva. Desejo que continue sempre assim, pois eu me apoio muito em você.

Seus trabalhos finais foram excelentes. A apresentação do capítulo do livro foi muito bem elaborada, no sentido de produzir síntese. Conseguiram extrair o essencial do capítulo, sem fazer cópia do texto. Isso exige maturidade, pois o livro era realmente complexo. Sei que as apresentações foram cansativas para vocês. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria, mesmo que forçadamente. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso seria o ideal, mas dificilmente acontece. Será que nós, brasileiros, não valorizamos o ler, refletir, estudar? Desejamos aulas expositivas para que o professor nos conduza o tempo todo? Foi a escola que nos fez assim? Não sei, mas tenho a pretensão de ser construtivista.

Quanto à sondagem, fez um trabalho muito cuidadoso, gravando a experiência, relatando-a em pormenores e fazendo a análise com embasamento teórico. Excelente!

Sua avaliação das nossas aulas foi muito importante. Ajudou-me na minha autoavaliação. Concordo com os aspectos positivos e negativos que levantou e pondero que o resultado foi bastante satisfatório. Vocês foram o meu maior desafio, no semestre passado. Senti as emoções mais controversas possíveis: medo, angústia, frustração, desespero, alegria, emoção, e muito amor no final. Foi uma montanha russa de pontos altos e baixos. Por fim, valeu muito a pena. Só tenho que agradecer pela oportunidade de trabalhar com vocês.

No mais, sinta-se plenamente admirado. Você é realmente muito querido!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Emanuelle,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Adorei o seu registro de aula, conseguiu explicar com detalhes toda a aula da professora Marina a que assistiu. Senti que minha ideia de aula compartilhada foi valorizada pelos poucos alunos que estavam presentes. Aquele dia foi muito triste para mim, mas você e o Diego me fizeram enxergar, por meio dos seus registros, que meu esforço valeu a pena. E sua leitura em voz alta e imponente tocou meu coração.

Sobre seus trabalhos finais, você mesma fez a avaliação da apresentação do primeiro capítulo do livro. Era o capítulo mais fácil, no entanto, o grupo não deu conta de sintetizá-lo dentro do prazo combinado, pelas razões que explicou. Tentei separar as avaliações, valorizando mais a sua, no entanto, sugiro que tentem melhorar como grupo de trabalho ou se separem.

Sei que as apresentações foram difíceis e cansativas. Especialmente para vocês que foram o primeiro grupo e depois só assistiram passivamente aos demais. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria, mesmo que forçadamente. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura ou prestar a devida atenção nas apresentações dos colegas. O ideal seria que todos lessem o livro inteiro e viessem interessados na discussão coletiva. No entanto, isso dificilmente acontece. Será um problema da educação brasileira? Vejo em tantos países alunos protagonizando as aulas e os professores apenas apoiando. Por que aqui se valoriza tanto a aula expositiva? Seriam os jesuítas os culpados?

Quanto à sondagem, fez um ótimo trabalho. Parabéns!

Sua avaliação das nossas aulas foi muito importante. Ajudou-me na minha autoavaliação. Concordo com os aspectos positivos e negativos que levantou. Pondero que o resultado foi bastante satisfatório para mim e aprendi a amá-los de todo meu coração. Só não posso prometer dar aulas expositivas tão bem como a professora Marina, como você sugeriu. Eu sou construtivista, só acredito em aulas em que os alunos falam mais do que o professor. Entretanto, prometo me esforçar para melhorar em todos os aspectos possíveis.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**AVALIAÇÃO DIALÓGICA FINAL DA PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES****UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
CURSO DE PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO  
Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Gerlucia,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Fez seus trabalhos de forma plenamente satisfatória. Não faltou excessivamente, mas perdeu aulas importantes, em que dei explicações sobre sondagens e até na apresentação do seu grupo de trabalho, que, por sinal, foi uma das melhores da sala. Entretanto, justificou a ausência e fez, por livre iniciativa, um ótimo trabalho de síntese do conteúdo do capítulo. Considerei como compensação da sua ausência.

Seu trabalho de sondagem ficou ótimo. Só achei que o relatório poderia ser mais longo, mais detalhado e mais bem fundamentado. Adorei seu entusiasmo ao apresentar sua sondagem, demonstrando orgulho pelo seu aprendizado. Parabéns!

Quanto à sua postura em aula, considero muito positiva. Respeitosa, participativa e sempre apoiando seus colegas! Continue assim.

Sua avaliação das nossas aulas foi muito importante. Ajudou-me na minha autoavaliação. Agradeço o reconhecimento de nosso trabalho e esforço coletivos. Só tenho que agradecer a oportunidade de trabalhar com vocês. Aprendi a amá-los de todo o coração. Foi um trabalho muito desafiador para mim, senti-me em uma montanha russa com pontos altos e baixos. Por fim, alcançamos com segurança os objetivos traçados no Plano de Ensino. Muito gratificante para qualquer professor.

No mais, sinta-se plenamente reconhecida. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Jackelline,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Avaliá-la é o mesmo que admirá-la. Considero-a excelente em tudo o que faz e pensa. Sempre presente, participativa, apoiando seus colegas. Você é um bom exemplo para todos, por isso é um dos pilares de segurança do grupo e para mim também. Parabéns!

Sobre seus trabalhos finais, fizeram uma excelente apresentação do capítulo do livro. Embora não conseguissem apresentar em tópicos com síntese própria, pois era realmente difícil fazer isso com aquele livro, mas conseguiram explicar com muita propriedade os conteúdos estudados e compreendidos.

Considero que a experiência didática no CECON foi perfeita. Deu tudo certo, apesar da pouca adesão do grupo. No entanto, como não podia ser obrigatória, pois todos trabalham, a participação de vocês foi muito valiosa. Fez um excelente relatório de sondagem. Aliás, não existe modelo para isso, é mesmo nos questionando o tempo todo sobre a observação que desenvolvemos sobre nossa avaliação. Somente quando a professora conhece o aluno diariamente, e de forma global, é que consegue avaliá-lo com mais precisão, para poder ajudá-lo em seu processo de desenvolvimento.

No semestre passado, foi só uma introdução da teoria e reconhecimento da prática construtivista. Neste semestre, vamos aprofundar e focar na didática, ou seja, em como ensinar. Aí sim, vão compreender melhor a prática, associando-a com a teoria.

Não assinou a avaliação das aulas. Mas, pela letra, acho que a reconheci. Agradeço suas palavras, que muito me ajudaram na minha autoavaliação e, certamente, vou esforçar-me para melhorar em todos os aspectos apontados por vocês.

No mais, sinta-se plenamente admirada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Jéssica,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Traz sempre um sorriso lindo no rosto que a ilumina e ilumina o ambiente ao redor. Resistiu para fazer seu registro de aulas, mas quando o fez, ficou lindo.

Faltou pouco, mas acho que é do time que se atrasa na entrada e sai muito durante as aulas. Procure melhorar nesse aspecto, pois serei obrigada a dar faltas na primeira aula.

Sei que as apresentações foram difíceis e cansativas. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria, mesmo que forçadamente. A leitura do livro era obrigatória, e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura ou prestar a devida atenção nas apresentações dos colegas. O ideal seria que todos lessem o livro inteiro e viessem interessados na discussão coletiva.

Sobre seus trabalhos finais, fizeram uma excelente apresentação do capítulo do livro. Embora não conseguissem apresentar em tópicos com síntese própria, pois era realmente difícil fazer isso com aquele livro, conseguiram explicar com muita propriedade os conteúdos estudados e compreendidos.

Considero que a experiência didática no CECON foi perfeita. Deu tudo certo, apesar da pouca adesão do grupo. No entanto, como não podia ser obrigatória, pois todos trabalham, a participação de vocês foi muito valiosa. Fez um excelente relatório de sondagem. Aliás, não existe modelo para isso, é mesmo nos questionando o tempo todo sobre a observação que desenvolvemos sobre nossa avaliação. Somente quando a professora conhece o aluno diariamente, e de forma global, é que consegue avaliá-lo com mais precisão, para poder ajudá-lo em seu processo de desenvolvimento.

Não sei se fez avaliação das aulas, pois algumas me foram entregues sem identificação. De qualquer forma, vou esforçar-me para melhorar nos aspectos que o grupo apontou.

No mais, sintá-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Karine,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Também muito tímida, parece que tem medo de falar para os colegas. Não sei se é seu temperamento natural ou se os colegas a inibem. Entretanto, quando é preciso, sabe se expressar muito bem. Essa timidez me confundiu na hora de fazer sua avaliação final, acho que é capaz de ir além. E certamente conseguirá, é só uma questão de tempo para aprender a se expressar com mais calma, sem ficar constrangida. Aliás, timidez não impede ninguém de alcançar seus objetivos na vida, e tenho certeza de que será uma excelente professora.

Sobre seus trabalhos finais, fizeram uma excelente apresentação do capítulo do livro. Conseguiram explicar muito bem os conteúdos estudados e compreendidos.

Seu relatório de sondagem ficou ótimo, só acho que poderia ser mais longo e mais bem desenvolvido, com mais fundamentação teórica no livro.

Agradeço suas palavras, na avaliação das aulas. Ajudou-me a me autoavaliar. Vou me esforçar para melhorar nos aspectos que vocês apontaram.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Letícia,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Tem um jeito carinhoso e acolhedor de se expressar. Desse modo, ajudou muito nas aulas. Só acho que faltou bastante. Embora tenha me explicado seus motivos, espero que consiga melhorar nesse aspecto.

Sobre seus trabalhos finais, a apresentação do capítulo do livro foi muito bem elaborada, no sentido de produzir síntese. Conseguiram extrair o essencial do capítulo, sem fazer cópia do texto. Isso exige maturidade, pois o livro era realmente complexo. Sei que as apresentações foram cansativas para vocês. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria com tanta competência. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso sei que difícil de acontecer, mas seria o ideal.

Seu relatório de sondagem foi excelente, ainda com alguns equívocos, mas é só o começo. Parabéns!

Agradeço suas palavras animadoras e o reconhecimento do nosso trabalho na avaliação das aulas. Vocês me ajudaram a me autoavaliar e prometo me esforçar para melhorar, nos aspectos que indicaram.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Kátia,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma excelente aluna, muito responsável e comprometida com o que faz. Sei o quanto é esforçada para conseguir conciliar o trabalho e o curso de Pedagogia. Precisa de muita força, mas sei que determinação não te faltará e conseguirá alcançar seus objetivos, tornando-se uma excelente professora.

Sobre seus trabalhos finais, a apresentação do capítulo do livro ficou incompleta. Não sei o que aconteceu, mas houve alguma falta de integração no grupo. Espero que superem essas dificuldades de entrosamento.

Considero que a experiência didática no CECON foi perfeita. Deu tudo certo, apesar da pouca adesão do grupo. No entanto, como não podia ser obrigatória, pois todos trabalham, a participação de vocês foi muito valiosa. Fez um ótimo relatório de sondagem. Parabéns!

A sua expressão oral ainda é muito tímida. Penso que se sente insegura perante seus colegas. Entretanto, quando se apresenta oralmente, consegue fazer muito bem. Sei que demora para ganharmos confiança para falar em público, mas pratique durante as aulas, dando suas opiniões. Será ouvida com respeito. Quanto a sua escrita, está melhorando, pois já tem fluência para escrever. Continue praticando, esforçando-se para escrever textos cada vez mais longos.

Sua avaliação das aulas foi muito importante. Muito grata por suas palavras carinhosas. Senti como um grande incentivo, ajudou-me a me autoavaliar e ter subsídios para melhorar nossas aulas.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querido Rafael,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-o um excelente aluno, muito capaz e tudo o que faz tem bastante qualidade. Admirei muito sua sensibilidade em expressar seus sentimentos para a classe, ao escrever seu registro de aula. Senti-me emocionada. Consegui compreendê-lo melhor. Já sabia que é uma pessoa de coração enorme, que gosta de ajudar as pessoas, mas confesso que me sentia insegura com você. Enfim, penso que foi um grande mal-entendido e, da minha parte, já superei essa impressão totalmente. Conto com sua participação nas aulas. Aliás, você faltou muito e perdeu aulas em que fui explicando e exemplificando a teoria com exemplos práticos. Nossas aulas tiveram momentos que conduzi, não foram só as apresentações de trabalho.

Sobre seus trabalhos finais, a apresentação do último capítulo do livro foi excelente, conseguiu fazer a síntese final muito bem. Concordo que os trabalhos foram cansativos e, no final, ninguém estava muito interessado. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura. Mas a própria sequência do livro ia repetindo e retomando o conteúdo. Logo, a compreensão se fez, apesar dos pesares. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso sei que é difícil de acontecer, mas seria o ideal.

Seu relatório de sondagem ficou excelente. Parabéns!

Sua avaliação das aulas foi muito importante, objetiva e clara, nos aspectos positivos e negativos. Ajudou-me a me autoavaliar e a ter subsídios para melhorar minha prática.

No mais, sinta-se plenamente valorizado. Você é realmente muito querido!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Tabatha,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma aluna muito capaz e tudo o que faz tem bastante qualidade. Concordo plenamente com sua avaliação das nossas aulas. No começo a sentia distante e dispersa, mas aos pouco foi se envolvendo. Você ganhou destaque para mim quando leu seu registro de aula, aí enxerguei a pessoa sensível e carinhosa que é. Só peço que evite se atrasar para entrar na sala ou terei que atribuir faltas na primeira aula. Há um descompasso grande entre a entrada das pessoas que se sentam do seu lado e as demais que chegam no horário. Isso é muito complicado para administrar.

Sobre seus trabalhos finais, a apresentação do capítulo do livro foi excelente, conseguiram explicar o conteúdo com bastante propriedade. Disse que sentiu falta que eu apresentasse os conceitos das autoras antes de adentrarem o livro. Acho que fiz isso, com o primeiro livro que leram “Reflexões sobre Alfabetização”, os inúmeros vídeos que passei e discutimos e os exemplos de hipóteses de escrita que fui dando. Na verdade, o livro “Psicogênese da Língua Escrita” é a introdução ao trabalho delas. Daremos sequência agora. Concordo que os trabalhos foram cansativos e, no final, todos estavam cansados. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim, mesmo que nem todos conseguissem se expressar com a mesma desenvoltura. Mas a própria sequência do livro ia repetindo e retomando o conteúdo. Logo, a compreensão se fez, apesar dos pesares. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso sei que é difícil de acontecer, mas seria o ideal.

Seu relatório de sondagem ficou excelente. Parabéns!

Sua avaliação das aulas foi muito importante. Suas palavras foram carinhosas e generosas. Seu reconhecimento me animou a alma. Ajudou-me a me autoavaliar e a ter subsídios para melhorar minha prática.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO**  
**Avaliação final – 5º semestre/2017-1**

**Querida Tais,**

Gostaria de registrar toda minha gratidão a você e ao grupo-classe pela aceitação que obtive e pelo envolvimento com as atividades que desenvolvemos. Graças a Deus, o semestre passado acabou muito bem e espero que o semestre que se inicia seja melhor e mais produtivo para todos nós.

Considero-a uma aluna muito capaz e tudo o que faz tem bastante qualidade. Você teve faltas em excesso e isso atrapalhou bastante seu aprendizado. Acho que perdeu aulas em que retomei e aprofundei conteúdos. Peço que evite se atrasar para entrar na sala ou terei que atribuir faltas na primeira aula. Há um descompasso grande entre a entrada das pessoas que se sentam do seu lado e as demais que chegam no horário. Isso é muito complicado para administrar. Também espero que tenha superado seus problemas pessoais e retorne cheia de energia positiva.

Que bom que chegaram os trabalhos atrasados! Adorei a reflexão final da sua narrativa dos tempos de alfabetização. Acho coerente que as nossas experiências negativas com a escola se transformem em uma prática docente sensível e atenta às necessidades das nossas crianças. Só peço que seja mais atenta com os prazos de entrega dos trabalhos.

Sobre seus trabalhos finais, a apresentação do capítulo do livro foi um grande desafio, pois era o maior capítulo, mas conseguiram fazer muito bem, preparando um bom recorte do texto e explicando tudo com propriedade. Sei que as apresentações foram cansativas para vocês. No entanto, eu amei vê-los destrinchando a teoria com tanta competência. A leitura do livro era obrigatória e feita por vocês foi muito melhor do que resumida e apresentada por mim. O que faltou foi todo mundo ter lido o livro inteiro e vir disposto a problematizar e discutir o conteúdo com todos os presentes. Isso seria o ideal.

Seu relatório de sondagem ficou excelente. Parabéns!

Que pena que não gostou do portfólio! Não explicou e gostaria de saber por quê. Será que se o folheasse e visse o resultado da coletânea final não mudaria de ideia? Faça isso. O portfólio é instrumento metodológico de pesquisa e reflexão sobre a prática docente e, na Educação Infantil, é muito utilizado para avaliação processual dos alunos. Procure considerá-lo melhor.

Sua avaliação das aulas foi muito importante. Ajudou-me a me autoavaliar e a ter subsídios para melhorar minha prática. Adorei conhecê-la melhor. Só posso agradecer a oportunidade de trabalhar com vocês. Um desafio como uma montanha russa cheia de pontos altos e baixos, mas conseguimos chegar seguros aos nossos objetivos. Por fim, aprendi a amá-los com todo meu coração.

No mais, sinta-se plenamente valorizada. Você é realmente muito querida!

Um abraço carinhoso,

Rosana Pontes, 14 de agosto de 2017.



## Apêndice A4 – Avaliações do primeiro *ciclo gnosiológico*

### **Questões didáticas:**

Meu propósito, ao construir aulas com meus alunos, é “ensinar com pesquisa”, ou seja, criar estratégias que permitam uma postura mais ativa e investigativa por parte de todos (professora e alunos). Minha fundamentação teórica principal é Paulo Freire. Desse modo, pergunto:

1. Você considera que conseguimos criar situações de diálogo? Diálogo entre professora e alunos; alunos e alunos; diálogo com o conhecimento? Caso afirmativo, explique como, dê exemplos de situações em nossas aulas.
2. Você considera que houve pesquisa para a construção de conhecimento? Como? Quando?
3. Qual a função do portfólio em nossas aulas?
4. Gostaram do resultado? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram?

### **Questões de relação interpessoal:**

1. Você acha que nosso relacionamento interpessoal foi positivo? Quando foi ruim? Quando melhorou?
2. A participação da classe foi positiva? Em que aspectos os alunos falharam? Em que aspectos foram bem?
3. A professora soube respeitar, ouvir, dialogar? Em que aspectos falhou? Em que aspectos foi bem?

### **Resultados alcançados:**

1. Você sentiu que aprendeu bastante?
2. Sentiu que aprendeu a teoria estudada? É capaz de discutir os conceitos estudados?
3. E a prática? Sentiu-se seguro(a) para aplicar a sondagem de escrita?
4. Aprendeu a aplicar e analisar sondagens?

**Quadro 10:** Avaliações dos estudantes sobre o 1º ciclo gnosiológico

<i>Questões didáticas</i>	
Sobre as situações de diálogo com o conhecimento, comigo e com os colegas	
Respostas	Minha síntese
<i>Em quase todas as aulas nos sentamos em círculo de cultura para que todos pudessem falar e apresentar seu ponto de vista em relação às pesquisas que estudamos e realizamos, assim, todos nós tivemos oportunidade de falar e de sermos ouvidos, dialogando não somente com o conhecimento, mas também socializando experiências pessoais em sala de aula. (Letícia)</i>	<p>O diálogo foi fruto da construção coletiva, permeou as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar.</p> <p>A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio, bem como a classe em semicírculo/ círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo e a escuta. Aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que assistiam.</p>
<i>Acho que, desde o início, quando nos foi apresentado o plano de ensino e nos foi possível opinar/sugerir, houve diálogo. (Anônima)</i>	
<i>O diálogo com a senhora e com os colegas acho que fomos construindo aos poucos. Como todos sabemos, o começo da relação com o 5º semestre foi complicado, porém acredito que encerramos o semestre tendo uma boa relação com todos. Desde o começo, senti a “missão” de acolhê-la. (Ananda)</i>	
<i>Nossas aulas foram bastante dialogadas, com discussões entre a sala e com a professora. O formato da sala em semicírculo ficou bem interativo, apesar de sermos uma classe com agrupamentos bem separados. Pudemos ver a interação entre nós para discutir as aulas dadas e os diversos pontos de vista foram muito importantes para haver diálogo nas aulas. (Anônima)</i>	
<i>Houve diálogo tanto com a professora quanto com os alunos. Pude perceber pelas combinações para os trabalhos. (Anônima)</i>	
<i>O diálogo aconteceu em todos os âmbitos. De modo geral, em todas as aulas, ocorreram situações em que um acabou aprendendo com o outro. As aulas foram instigantes, nos despertava a vontade de pesquisar e poder debater em sala, com nossos colegas, trocar ideias, posturas e modos de ver o nosso dia a dia nas escolas. Rever se como estávamos fazendo também estava adequado para o momento ou não. Todas as ajudas, esclarecimentos e suporte foram dados pela profa. Rosana. Foi proporcionado a todos os alunos diálogo claro e aberto. (Karine)</i>	
<i>Acredito que houve diálogo, pois, em diversos momentos, debatemos vários pontos de vista, entre alunos, alunos com professora e inclusive o diálogo com o conhecimento, pois esses proporcionaram isto, além das nossas atividades teóricas e práticas. (Bruna)</i>	
<i>O diálogo nas apresentações dos capítulos foi “instável”, alguns grupos conseguiram provocar os colegas que assistiam e outros não. Nesses momentos de maior interação, o papel de mediação da professora foi destacado, pois partiu dela os momentos de diálogo que perduravam e, ao mesmo tempo, envolviam a classe. Já na leitura do portfólio, obteve-se um ambiente de escuta e diálogo, considerando alunos-alunos, sendo ao contrário nas apresentações dos trabalhos. (Diego)</i>	
<i>Conseguimos criar situações de diálogo, através dos registros diários as aulas, das apresentações de trabalhos, favorecendo a troca de experiências e a construção de conhecimento. (Gerlucia)</i>	
<i>Considero que alcançamos o objetivo do diálogo com conhecimento sim, pois, ao apresentar os trabalhos, era sempre aberto para as discussões ou para comentar a experiência vivida em sala de aula. (Tais)</i>	
<i>Quando os trabalhos eram bem feitos pelos colegas, a discussão, o diálogo e o aprendizado ocorriam naturalmente. (Rafael)</i>	
<i>No decorrer do semestre conseguimos criar situações de diálogo, através das rodas de conversas criadas nas apresentações dos trabalhos tanto professora e alunos quanto alunos e alunos puderam conversar, expressar ideias, sentimentos e vontades, bem como esclarecemos nossas dúvidas. (Emanuelle)</i>	

Acredito que o diálogo esteve sempre presente, durante as apresentações de trabalhos, quando trouxemos nossas experiências para tirar dúvidas, demos sugestões e trocamos experiências. (Tabhata)

Fonte: elaboração própria.

Sobre o ensino com pesquisa para a construção de conhecimento	
Respostas	Minha síntese
A pesquisa aconteceu através do estudo do livro psicogênese da língua escrita e conseguimos introduzi-lo na nossa prática, fazendo a sondagem de escrita. (Tais)	A pesquisa aconteceu por meio de inúmeras atividades proporcionadas pela professora, a partir da problematização de vídeos, artigos e dos três livros estudados. Principalmente, houve pesquisa para instrumentalizar os seminários, a sondagem e a elaboração do relatório de análise dessa experiência didática, de modo que os estudantes pudessem se apropriar dos conceitos e ver a teoria refletida na prática. Portanto, a pesquisa foi utilizada para o embasamento da prática, ampliar a leitura de mundo, refletir e conhecer mais, por conseguinte, para construção de conhecimento. O aspecto negativo destacado foi haver mais teoria do que prática, mas houve unanimidade no reconhecimento da pesquisa no ensino.
Houve pesquisa proporcionada pela professora e pelos próprios alunos, especificamente o livro “Psicogênese da Língua Escrita”. Apesar do livro ser incrível, foram necessárias pesquisas para podermos aprofundar nossa compreensão sobre o conteúdo lido e, assim, apresentarmos trabalhos mais consistentes. Vídeos, artigos e outros livros discutidos pela professora também foram materiais de pesquisa. (Anônima)	
Pesquisamos por meio de leituras, vídeos, para que pudéssemos ampliar nosso conhecimento prévio sobre a alfabetização. (Gerlucia)	
Houve pesquisa na elaboração de relatórios de sondagem e para a apresentação dos seminários. A pesquisa foi necessária, a fim de construirmos conhecimentos que instrumentalizassem as duas atividades. (Diego)	
Houve pesquisa quando lemos o livro de Emilia Ferreiro que, com certeza, foi a maior pesquisa que li sobre alfabetização; quando lemos os textos trazidos pela professora sobre a história dos métodos de alfabetização; quando lemos Paulo Freire e tivemos que compreendê-lo e, por isso, foi realmente estudado o conteúdo pela turma. (Letícia)	
Houve pesquisa à medida que tivemos que nos apropriar dos conceitos do livro. E quando tivemos que realizar a sondagem, senti-me a própria Emilia Ferreiro. (Ananda)	
Houve construção de conhecimento, por meio das pesquisas que fizemos, debates, leitura de livros e das orientações da professora. (Anônima)	
Houve pesquisa quando nos foi oferecida a responsabilidade de apresentar o livro Psicogênese da Língua Escrita, de modo que fomos levados a pesquisar tanto o livro quanto outras fontes para entender o conteúdo melhor. (Anônima)	
Além da teoria, tivemos trabalhos práticos, como os seminários, a sondagem e a elaboração do relatório dessa experiência. Vi pesquisa em tudo. (Bruna)	
A pesquisa baseada no livro da Emilia Ferreiro. (Rafael)	
Fizemos pesquisa ao estudar e discutir, nas aulas, os três livros que a professora indicou. (Karine)	
Houve mais pesquisa do que imaginei, ainda mais com o livro da Emilia Ferreiro e os apresentados em sala de aula pela professora. (Anônima)	
As pesquisas para a construção do conhecimento aconteceram através dos trabalhos realizados em grupo, como a sondagem. Porém, senti falta de mais aulas em que a professora explicasse a matéria e senti que trabalhamos mais na teoria e prática só a sondagem. (Emanuelle)	
Sempre houve pesquisa, pois durante as aulas era notável que sempre refletíamos o que estávamos aprendendo, dialogando, buscando conhecer mais etc. Foram aulas que me surpreenderam, pois pude colocar a teoria na prática de forma segura e leve. (Tabatha)	

Sobre o papel do portfólio	
Respostas	Minha síntese
<i>Gostei muito do portfólio, é um meio de organização, enquanto nos formamos. (Kátia)</i>	<p>O portfólio foi percebido como uma ferramenta de pesquisa e avaliação das aulas que instigou o feedback dos alunos. Foi definido como registro histórico, meio de organização, de retomada de conhecimento e conteúdos das aulas, mecanismo de reflexão; repositório de memórias, reflexões, sentimentos e dramas pessoais. Foi utilizado para coletar diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto de análise e para o desenvolvimento e aprimoramento textual. Houve unanimidade na validação do portfólio.</p>
<i>Registrar as aulas formando um registro coletivo para, no futuro, relembrar o que tivemos em sala de aula e, no nosso caso, reflexões e sentimentos de cada um. (Bruna)</i>	
<i>É um registro histórico onde estão salvos todos os pensamentos dos alunos. (Anônima)</i>	
<i>O portfólio ficou maravilhoso! Nele, cada um teve a oportunidade de se colocar e a sala teve a oportunidade de analisar diferentes pontos de vista, fazendo com que as aulas fossem melhorando cada vez mais. (Gerlucia)</i>	
<i>Registrar os momentos que ocorreram em sala de aula. E nos tornou atentos para escrever o nosso relato. (Letícia)</i>	
<i>O portfólio foi o grande mecanismo de reflexão (coletiva e individual). E o mais importante e o mais bonito de se ver foi a aceitação dele pelo grupo-classe, sendo construído durante as aulas. (Ananda)</i>	
<i>O portfólio serviu para, através dos registros de aula para podermos compartilhar nossos conhecimentos e opiniões negativas e positivas. Tivemos relatos maravilhosos que me emocionaram bastante. Aprendi muito com os relatos dos colegas, especialmente que não somos perfeitos e, também, cometemos falhas (Anônima)</i>	
<i>Guardar o que foi construído em sala (o conhecimento, as trocas, as experiências). (Anônima)</i>	
<i>Conquistou espaço para criar um ambiente de retomada de conhecimento e conteúdos das aulas, também como um importante meio para exposição de percepções sobre o grupo. Os alunos valorizaram a aula em si, conforme as leituras do portfólio. No momento da leitura, a sala se envolvia com o produto escrito que servia de estímulo para o próximo texto. (Diego)</i>	
<i>Relatar nosso cotidiano em sala de aula, nos trazendo o desenvolvimento e aprimoramento textual e representar, analisar e memorizar tudo que sentimos, aprendemos e vivemos nessas aulas. (Tais)</i>	
<i>Registrar momentos das aulas, também utilizei para expressar coisas à sala que ainda não havia falado. (Rafael)</i>	
<i>Acredito que seja para registrar as aulas, o que aprendemos, discordamos e discutimos em sala, por todos os alunos, com o objetivo de apontar diversas opiniões. O portfólio ficou lindo. (Karine)</i>	
<i>O portfólio teve como função registrar as aulas, criando um documento sobre o que ocorreu no semestre e qual o desempenho, participação e desenvolvimento da classe e dos alunos. (Emanuelle)</i>	
<i>O portfólio foi uma recordação de acontecimentos em nossas aulas que destacou momentos de construção de conhecimento, conselhos, feedback sobre nosso andamento, tudo está registrado para quando quisermos recordar de nossas aulas. (Tabatha)</i>	

Fonte: elaboração própria.

<i>Questões sobre a relação interpessoal</i>	
<i>Sobre o relacionamento interpessoal aluno-aluno e classe-professora</i>	
<i>Respostas</i>	<i>Minha síntese</i>
<i>Houve situações em que a sala foi participativa e positiva, mas houve momentos em que todos se encontravam sobrecarregados e cansados, por isso algumas vezes a participação não foi muito significativa. (Anônima)</i>	<p>A interação com a professora foi crescendo, ao longo de semestre, e terminou positivamente, embora tenha sido ruim no começo, em virtude da expectativa da classe pela chegada de outra professora e pela experiência negativa no passado, quando também veio em substituição, em uma situação “improvisada”. Por outro lado, os estudantes interagiram bem, mas falharam algumas vezes, ao não prestarem atenção nas apresentações dos colegas e na professora.</p>
<i>A participação da sala foi maravilhosa, as ideias excelentes, não houve falha da classe. Todos estavam cientes de cada assunto tratado e estudado nas aulas. (Kátia)</i>	
<i>No começo, faltou um pouco de respeito da turma em relação à professora e algumas palavras infelizes foram ditas, mas, caminhando juntos, fomos construindo uma caminhada de respeito e proximidade e a professora foi nos conquistando. (Anônima)</i>	
<i>Assim como fazemos críticas aos professores, precisamos nos responsabilizar pelas nossas falhas. Acredito que este semestre foi o que os alunos “deixaram” de lado, não só em relação à esta disciplina, mas ao curso de Pedagogia em geral. Não houve cumprimento de prazos, respeito aos horários das aulas, responsabilidade na produção dos trabalhos etc. E isso prejudica muito o andamento do processo de aquisição de conhecimento. (Ananda)</i>	
<i>Não fizemos uma recepção calorosa, mas voltamos ao foco de construir bons momentos e deu certo no final. A falha do grupo foi em não se comprometer em assistir aos trabalhos dos colegas. (Anônima)</i>	
<i>No começo, eu achei que estava ruim, pois informações se desconstruíam, ideias não batiam, mudar a professora e não sabíamos o que seria. Entretanto, com o andar das aulas, o que era escuro ficou claro, o que era torto foi endireitado e o que era impossível ficou possível. Amei o relacionamento interpessoal que foi construído. Na minha visão, em alguns momentos, faltou a participação de alguns alunos, inclusive eu que estava mais tímida no começo, mas depois me soltei. (Anônima)</i>	
<i>Posso dizer que nossa relação com a professora, no começo, não era muito boa, mas com o passar do tempo foi melhorando e agora considero positiva. A participação dos alunos no geral foi boa, mesmo com algumas falhas, como alunos não prestarem atenção nas aulas e nas apresentações dos trabalhos, mas penso que foram bem na elaboração do portfólio e nos seminários. (Bruna)</i>	
<i>A princípio, nossa relação com a professora foi ruim, por dois motivos geradores: primeiro, pela expectativa da turma em relação da professora anterior; segundo, pela experiência negativa em outro semestre, até mesmo pela situação de “improvisado” na substituição de outra professora. Com o tempo, mudou completamente, a aceitação aumentou e terminamos o semestre positivamente. (Diego)</i>	
<i>A interação do grupo é muito importante e, com certeza, é sempre positiva. Em aula, pude perceber o engajamento da maioria. Acredito que todos deram seu melhor, na medida do possível e nas condições de cada um. (Gerlucia)</i>	

<i>Foi positivo, nosso relacionamento melhorou quando a sala compreendeu o ritmo da professora e vice-versa. Acredito que falhamos em não dar mais atenção à apresentação do grupo alheio e com a professora algumas vezes também. A participação do grupo foi mediana. (Tais)</i>	
<i>Positivo, melhorou no decorrer do semestre. (Rafael)</i>	
<i>Nosso relacionamento interpessoal foi positivo, melhorando ao longo do tempo. A participação da classe foi positiva e não vi falhas dos alunos. (Emanuelle)</i>	
<i>Não digo que tivemos um relacionamento ruim, mas sim uma evolução junto com maturidade, melhorou para mim, quando resolvi ser mais participativa durante as aulas. A sala foi bastante participativa. (Tabatha)</i>	

Sobre a postura da professora	
Respostas	Minha síntese
<i>A professora soube nos respeitar e ouvir. O que mais gostei foi a avaliação que fez de cada aluno. Nas aulas, fomos ouvidos e respeitados, conforme nossas diferenças. A professora foi nos conquistando. (Anônima)</i>	<i>Soube nos respeitar e ouvir, foi nos conquistando. O que mais gostamos foi a avaliação que fez de cada aluno. Sempre aberta às sugestões, para avaliar e ser avaliada, sempre pensando na melhoria. Soube ouvir, ensinar, orientar, respeitando o momento de cada um. “Dedicação” é a palavra que melhor define seu trabalho. Chegava sempre animada, atenciosa e muito empolgada. Gostamos da nossa proximidade como turma e professora, além da flexibilidade para a entrega de trabalhos. A única coisa que a Senhora “errou” foi ser “boazinha” demais, precisava ser mais rigorosa.</i>
<i>A única coisa que a Senhora “errou” foi ser boazinha demais, precisa ser mais rigorosa. (Ananda)</i>	
<i>A professora soube nos ouvir e nos respeitar. Minha relação com a professora foi maravilhosa, aprendi muito com ela. Aprendi com ela a ouvir e ser ouvida, aprendi que todos somos capazes de enfrentar e vencer as dificuldades. (Kátia)</i>	
<i>Sempre fez o possível para atender as sugestões. (Anônima)</i>	
<i>Não consigo enxergar falhas. Gostei das aulas (menos do excesso de trabalhos) e da organização da professora. (Bruna)</i>	
<i>A professora foi bem nos momentos de intervenção e diálogo. (Diego)</i>	
<i>A professora sempre esteve aberta às sugestões, para avaliar e ser avaliada, em relação a pontos negativos e positivos, sempre pensando na melhoria. (Gerlucia)</i>	
<i>Soube dialogar e ser flexível em relação aos seus planos de ensino. SEMPRE PRONTA para ouvir nossas experiências e opiniões. (Tais)</i>	
<i>Foi bem, mas deveria intervir mais nos trabalhos ruins. (Rafael)</i>	
<i>Sempre foi muito respeitosa e compreensiva durante todas as aulas e se mostrou muito dedicada durante todo o semestre. (Karine)</i>	
<i>A professora Rosana, sem dúvida, soube respeitar o momento de cada um, soube se impor, quando necessário. Soube ouvir, ensinar, orientar, nos ajudar e entender cada um com sua individualidade. O que mais gostei foi quando nos deu seu feedback de como estávamos nos saindo e no que podíamos melhorar. Momento sensacional e rico. (Anônima)</i>	
<i>A professora sempre se mostrou solícita a responder e me auxiliar nas dúvidas. Gosto da professora e de suas aulas. Criei carinho e afeto com a professora e vou guardá-la na memória para a vida. (Emanuelle)</i>	



<i>Sempre foi atenciosa, respeitosa. Hoje, com mais afinidade com a professora, acredito que “dedicação” é a palavra que melhor define seu trabalho. Sempre nos estimulava a participar das aulas, nos ouvindo, respeitando, não vi falhas, pois em todas as aulas a professora chegava animada, atenciosa e muito empolgada. (Tabatha)</i>	
<i>Gostei muito da nossa proximidade como turma e com a professora e da sua flexibilidade para a entrega dos trabalhos, além de nos respeitar muito carinhosamente. (Anônima)</i>	

<b>Resultados alcançados</b>	
<b>Sobre a aprendizagem dos conceitos e da prática</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Minha síntese</b>
<i>Minha aprendizagem foi um tanto significativa, confesso que muitas vezes o cansaço prevaleceu, mas busquei seguir em frente e priorizar o que é melhor para mim. Sinto que não tenho segurança para analisar sondagens. (Anônima)</i>	<i>A aprendizagem foi significativa, mas não se apropriaram ainda de alguns conteúdos, precisarão de mais aprofundamento. Gostaram dos livros que estudamos, mas não gostaram das apresentações em seminários. As aulas foram muito boas, aprenderam muito, cresceram como seres humanos e futuros pedagogos. Conseguem conversar com certa propriedade sobre os conceitos estudados. Valorizaram o vínculo que criamos, juntamente com a construção do conhecimento. Aprenderam a fazer sondagens e a reconhecer os níveis de hipóteses de escrita das crianças. Conseguiram ver a teoria estudada articulada com a prática. Foram aulas com grande suporte teórico, mas sentiram falta de mais prática.</i>
<i>É como se eu tivesse a introdução do conhecimento da alfabetização, senti falta de mais prática, não me sinto segura ainda. (Anônima)</i>	
<i>Gostei muito de realizar a sondagem, também a aula em que a professora trouxe frases aleatórias para que fizéssemos a nossa própria leitura e adorei ler A importância do Ato de Ler (Letícia)</i>	
<i>Adorei o resultado, pois me ajudou muito a refletir sobre várias atitudes que eu tinha e hoje sei que não eram adequadas e outras que eu achava que estavam erradas, mas estavam certas. (Anônima)</i>	
<i>A única coisa de que não gostei foi apresentar o trabalho sobre o livro de Emilia Ferreiro sem a professora ter explicado antes. Fora isso gostei muito das aulas neste semestre (Anônima)</i>	
<i>As aulas foram muito boas, aprendi muito e acho que cresci muito como ser humano e futura pedagoga. Fazer a sondagem foi muito tranquilo e com as orientações pude realizá-la sossegada e sem dificuldade alguma. Acredito que todos nós, do 5º semestre, vamos levar na memória as aulas de alfabetização com a professora Rosana, muito marcante e inesquecível. Obrigada por tudo o que me ajudou, não sei muito me expressar, mas tento desenvolver o meu melhor, na medida do possível. (Kátia)</i>	
<i>Eu critico não só em relação à disciplina Fundamentos e Prática de Alfabetização, mas sim a todas as disciplinas pelo excesso de trabalhos. Sinto falta de aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Confesso que estudar o livro apenas pelas apresentações não foi tão significativo para mim e um pouco exaustivo. Contudo, o início foi dado, pois conseguimos conversar com certa propriedade sobre os conceitos estudados. (Ananda)</i>	
<i>Ao longo do semestre, gostei mais do vínculo que criamos juntamente com a construção de conhecimento. O ponto que menos gostei foi a quantidade excessiva de conteúdo por trabalho apresentado, se tornando cansativo. (Bruna)</i>	

<p><i>Gostei do resultado, embora me sinta inseguro ainda em muitos aspectos, mas aprendi muitos conceitos e sou capaz de explica-los. Aplicar a sondagem foi o mais desafiador, mas consegui atingir os objetivos, mesmo com algumas falhas. Também aprendi a diferenciar os níveis de escrita, conforme Emilia Ferreiro. (Diego)</i></p>	
<p><i>Aprendi Bastante! Principalmente, quando parti para a prática. Nesse momento, consegui ver toda a teoria estudada articulada com a prática. Entretanto, me sinto insegura para fazer a análise e sei que preciso estudar muito para me sentir preparada como profissional da educação, até porque a responsabilidade é grande. (Gerlucia)</i></p>	
<p><i>Gostei dos conteúdos que aprendi e o que menos gostei foi do portfólio. Adorei conseguir entender os níveis das hipóteses de escrita, mas não me sinto totalmente segura para analisar as hipóteses. Professora, você superou minhas expectativas. Obrigada por nos permitir te conhecer de verdade. (Tais)</i></p>	
<p><i>Posso dizer que aprendi mais do que em outras matérias. Aprendi fazer a analisar sondagens sem maiores dificuldades. (Rafael)</i></p>	
<p><i>Além dos conteúdos das aulas, o que mais gostei foi de fazer a sondagem e colocar em prática tudo o que aprendemos em aula. (Karine)</i></p>	
<p><i>Gostei do resultado, o que mais gostei foi das aulas destinadas a compreender as fases das hipóteses de escritas, também gostei de fazer as sondagens com as crianças. O que menos gostei foi do excesso de aulas reservadas às apresentações de trabalhos. Senti que aprendia a teoria estudada e sou capaz de discutir os temas e conceitos estudados. (Emanuelle)</i></p>	
<p><i>Aprendi bastante, foram aulas com grandes suportes de conteúdos teóricos. Acredito que sou capaz de discutir os conceitos, pois até as aulas de apresentação desses conceitos foram aulas dialogadas, sempre trocamos ideias. Nunca pensei que fosse me sentir segura na hora de aplicar a sondagem, mas ocorreu de uma forma leve e admirável, pois tive o prazer de ver e aplicar a teoria na prática. (Tabatha)</i></p>	



APÊNDICE B – Portfólio Coletivo de Formação Docente II

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1  
Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes

PORTFÓLIO COLETIVO DE FORMAÇÃO  
6<sup>o</sup> semestre

Santos  
2017/2

## Portfólio coletivo de Formação

**Objetivo:** Este portfólio tem por objetivo registrar por escrito nossas aulas, expressando diferentes pontos de vista, o que aprendemos, o que elogiamos, o que criticamos e o que sugerimos para melhorar, “desenvolver o olhar pensante da observação”.

Sobre a importância do registro reflexivo do professor sobre sua prática, Madalena Freire explica:

### Aprendizagem do olhar

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram.

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia.

Para tanto, também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar. Este planejamento aponta para dois movimentos: um, que vai lidar com a construção da nossa pauta de observação segundo os movimentos já mencionados para sua construção. Ou seja, a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado.

Outro que se concentra na devolução (sair de si, outra vez...) para construção de propostas de atividades (enraizadas nas observações feitas para o grupo onde novos desafios irão ser trabalhados).

Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e a planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade, (WEFFORT, 1996, 1-2)

**Organização dos registros:** A cada aula, um (a) aluno (a) fará o registro reflexivo de nossa atuação no processo coletivo de construção de conhecimento que acontecerá em sala de aula.

### Referência Bibliográfica:

WEFFORT, Madalena Freire, *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos* 1. São Paulo; Espaço Pedagógico, 1996.

**Roteiro de aula: 14/08/2017**

1. **Acolhimento:** vídeo clip “amor não tem gênero”. Reflexão sobre a diversidade na sociedade (tema do projeto temático integrador) e do amor como uma práxis humana.
2. **Devolutiva das avaliações** individuais referentes ao semestre passado pela professora; e destaque dos principais pontos levantados nas avaliações das aulas pelos alunos.
3. **Apresentação e explicação do Plano de Ensino**, instrumentos de avaliação e combinados para o semestre que se inicia.
4. **Tema de estudo:** Como é o método Paulo Freire? Freire inventou um método de alfabetização?

Vídeo: RECID – Educação popular.

Breve levantamento das etapas do método, em contexto de Educação popular.

**Roteiro de aula: 16/08/2017**

1. **Socialização** das leituras indicadas sobre a Experiência de Angicos. Revista INEP: *As 40 horas de Angicos, 50 anos depois*.

Em círculo, alunos explicarão o que leram, respondendo duas questões:

Como era o contexto histórico?

Quais as etapas do método Paulo Freire?

2. **Síntese pela professora:** Apresentação dos princípios freirianos e dos anexos do livro *Educação como Prática da Liberdade*, mostrando as imagens, as palavras geradoras, as fichas das descobertas utilizadas no processo de alfabetização nos círculos de cultura, experiência no Rio de Janeiro.!

3. **Para casa:** questões sobre o documentário *Paulo Freire Contemporâneo*.

**Roteiro de aula: 21/08/2017**

1. **Reflexão:** Poema, *A escola*, de Paulo Freire.
2. **Síntese** das questões sobre o documentário *Paulo Freire Contemporâneo*: levantamento das etapas do método Paulo Freire e princípios da pedagogia freiriana.
3. **Proposta:** realizar um estudo exploratório, utilizando os princípios da pedagogia freiriana. Etapa 1: levantamento nas escolas de temas de interesse da alfabetização, entrevistando professoras. Trazer as informações “codificadas”, para começarmos a “descodificá-las” na aula de 30/08/2017.
4. **Retomando Emília Ferreira:** Exercício para identificar as hipóteses de escrita, utilizando a descrição da autora, no livro *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*.
5. **Questão** para pensar em casa: Quais os desafios a vencer em cada etapa das hipóteses de escrita?

Beatriz Luiza Augusto Horta

**Registro da aula do dia 21/08/2017**

A professora começou a aula colocando na lousa o cronograma da aula, falou sobre o Poema “a escola” de Paulo Freire. Nos mostrou um vídeo com o poema e a Bruna se prontificou a ler para a sala.

Depois do Poema, começou a fazer perguntas referentes a Paulo Freire e, com isso, um resumo na lousa, que, no meu caso, gosto e entendo.

Apresentação do estudo exploratório com princípios freirianos, explicou e tirou dúvidas. Primeiramente, a professora falou que, a cada semana, um aluno iria trazer a pesquisa, mas depois, passou a ser uma entrega conjunta de toda a sala.

Retornou a Emilia Ferreiro com uma atividade, em que tínhamos que preencher as lacunas das situações apresentadas com (ALF) – (SIL-ALF) – (SIL --3) – (SIL – 2) – (SIL – 1) – (PRES-SIL). Fizemos a correção com a professora, sempre explicando o porquê de cada resposta.

Algumas meninas, Rafael e Diego se confundiram algumas vezes, Rafael falou com a professora e ela explicou que se confundiu e eu acho que todos tiraram suas dúvidas.

Chegado o final da aula, a professora confirmou comigo se iria fazer o registro, e eu, para ficar livre e não me enrolar depois, me prontifiquei para realizá-lo e aqui está.

**Roteiro de aula: 23/08/2017**

1. **Quebra-gelo:** vídeo *Tutorial para escrever o nome Júlia*. Disponível no YouTube.
2. **Respondendo:** Quais os desafios a vencer em cada etapa das hipóteses de escrita? Quadro demonstrativo entregue para os alunos, na aula passada.
3. **Tema de discussão:** Nome próprio na alfabetização. Texto elaborado pelo *Instituto Avisa lá*, a partir de atividade de formação de professores.

Observar os seguintes critérios nas atividades com nomes próprios das crianças: a) situações em que o foco da atividade seja ler ou escrever; b) situações em que a criança possa pensar sobre os usos e as funções da escrita e como se escreve; c) situações em que ler e escrever o nome sejam práticas necessárias e socialmente reconhecidas. Estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência, verificação.

4. **Leitura do texto:** *A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. A escuta da sílaba como um acorde musical*, de Emilia Ferreiro.
5. **Vídeo do Programa Ler e Escrever:** *Pensando em voz alta* – parte 1

**Nome: Ananda Luz Sena**

**Relato sobre a aula do dia 23/08/2017**

Iniciamos a aula retomando o que fora debatido no último encontro, como a exemplificação de algumas estratégias sobre como avançar em cada fase do processo de aquisição da escrita e da leitura: nível "*pré-silábico*" fazer uso de músicas; na etapa "*silábica com valor sonoro*" completar palavras com as letras que faltam.

Para começar a discussão do assunto que estava reservado para essa aula, a professora Rosana passou um vídeo que mostrava um tutorial de como escrever o nome Júlia. Todos da turma se divertiram e se encantaram com a dona do nome, aparentando ter uns quatro anos, que desenvolveu técnicas para a escrita desse vocábulo.

A partir do conhecimento do vídeo, levantou-se a questão: por que usar os nomes próprios na alfabetização? Após conversas e reflexões, o grupo-classe concluiu que por uma questão de identidade que o nome assume na vida do indivíduo e pelas crianças sempre estarem em contato com essas palavras, a relevância de seu uso é totalmente justificada, além de ter função social.

Para dar continuidade a esta reflexão, a docente distribuiu um texto dividido em várias partes e cada grupo de alunos fez a leitura silenciosa para, posteriormente, compartilhar com a classe o que o escrito dizia, bem como algumas experiências pessoais adquiridas nos estágios realizados. O teor do texto na íntegra baseava-se no relato de diversas pessoas envolvidas com o processo educativo de dar início à base alfabética através dos nomes próprios e algumas estratégias de atividades usadas por esses educadores. Algumas delas foram:

"Bingo de letras" favorece a memorização e a concentração, porém nessa atividade as crianças acabam por não criar hipóteses, o que pode ser solucionado com a mudança de exigência da brincadeira para o "bingo dos nomes"; "Cartaz de pregas": mais conhecido como "chamadinha". Essa dinâmica auxilia no aprendizado dos nomes dos outros colegas e na apropriação de conceitos matemáticos como contagem, noções de adição e subtração a partir de quantas crianças estão presentes, quantas faltaram, o número de meninos e de meninas etc.; no entanto, é importante ressaltar que essa atividade precisa seguir três critérios que também foram discutidos no nosso grupo-classe para que, assim, o "cartaz de pregas" não passe a desempenhar uma função apenas decorativa na composição da sala de aula. São elas: situações em que o foco da atividade seja ler ou escrever; situações em que a criança possa pensar



sobre os usos e as funções da escrita e de como se escreve; situações em que ler e escrever o nome sejam práticas necessárias e socialmente reconhecidas. Após esse momento, fizemos a leitura do trecho *A escuta da sílaba como um acorde musical*, retirado do texto *A desestabilização das escritas silábicas: alternância e desordem com pertinência*, de Emilia Ferreiro.

O último passo dessa aula foi a apresentação de um vídeo, em que os educandos escreviam com letras móveis a lista de compras de um supermercado. Pudemos observar, na estratégia adotada pela professora daquela sala de aula, o valor social embutido nas palavras que compunham a lista de compras, a familiaridade das palavras selecionadas para os alunos e como estes desenvolviam hipóteses próprias para obterem êxito no processo de escrita, bem como no de leitura. Concluímos, por fim, com o relato da aula anterior, escrito pela aluna Beatriz.

Sei que o teor dos relatos neste segundo semestre deve assumir um caráter mais metodológico, abandonando um pouco a ótica emocional que caracterizou os escritos do começo do ano letivo. No entanto, não posso deixar de registrar aqui que tenho percebido, como nunca, um maior envolvimento da sala em participar tanto com a presença física quanto com posicionamentos nas discussões em quase todas as matérias. Estou muito feliz por isso, de coração. Espero que tenhamos muitos aprendizados, muitas discussões acaloradas (como o de costume) e um pouquinho de estresse (que não pode faltar) nesta reta final, mas que possamos, sobretudo, estreitar os laços de companheirismo e amizade uns com os outros.

**Roteiro de aula: 30/08/2017**

**1. Quebra-gelo:** vídeo com frases inspiradoras de Paulo Freire.

**2. Círculo de reflexão sobre a prática alfabetizadora:**

Socializando temas codificados em escolas, a partir de conversas com professoras.

Objetivo: construir uma rede temática para nossos estudos; reconhecer os temas de interesse das professoras alfabetizadoras.

**3. Situação-problema:**

Atividade registrada por uma professora alfabetizadora em seu diário de bordo, motivando a reflexão sobre as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência, verificação.

**4. Análise de atividades com nomes próprios na alfabetização:**

Aspectos positivos e negativos.

Rafael Goulart

A aula iniciou-se com a descrição do roteiro de aula do dia 30/08/17 na lousa.

Ao tentar iniciar a aula, o computador principal da sala de aula começou a ter problemas, e foi feito um momento de pausa e espera para a tentativa de solucionar o problema. Ao perceber que a projeção não poderia ser feita, foi cancelado o item um do roteiro de aula, e o vídeo previsto foi deixado para uma aula futura.

Foi então iniciada a aula com uma revisão do que foi dito em aulas anteriores. A professora começou a questionar a sala de aula sobre os temas de reflexão sobre o processo alfabetizador. Ananda falou de uma resposta da professora: a maior dificuldade para mim é, sem dúvida, fazer a criança acreditar que é capaz de alcançar tudo que proponho, "escrever sem saber escrever", "ler sem saber ler". Digo isso porque a sociedade não entende que a criança já possui hipóteses sobre a escrita e vai fazer tentativas que ela considera como sendo suas produções legítimas e realmente o são. Contudo, se algo ou alguém disser a ela que aquilo não é considerado "escrito", vai se sentir incapaz. E esse é o meu maior dilema em sala de aula. De uma turma de 21 crianças com maneiras diferentes de pensar e sentir, as que ainda não dominam totalmente a leitura e escrita convencionais, como os outros do grupo, são exatamente as mais inseguras e instáveis social e emocionalmente. A formação de um sujeito não está apenas nas habilidades que ele possui e sim na capacidade de transformar e superar as adversidades ao seu redor. Motivação acho que é sentir que eu também sou capaz de fazê-los alcançar esse objetivo, é sentir que você também venceu as adversidades, acredito que é o que todo educador deve sentir... Prazer, alegria, vitória, conquista!

Tabatha leu o relato de sua professora, que disse assim: acredito que a principal preocupação em relação à alfabetização é tornar um cidadão mais que alfabetizado, mas também letrado. Ainda atualmente, muitos professores se preocupam em ensinar o símbolo e fazer com que as crianças decifrem os códigos, no entanto, essa atitude leva à formação de adultos alfabetizados funcionalmente. Por isso, acredito que o ideal é pensar na alfabetização como um todo, como parte do educando, como algo prazeroso. Letramento é mais que uma simples alfabetização, é apresentar ao aluno o mundo em forma de palavras.

Bruna apresentou o relato da professora que entrevistou: diante da realidade social dos alunos, em que famílias desestruturadas, com valores invertidos, negligenciam a educação dos filhos. Temos visto com maior frequência crianças com dificuldades. Dificuldades essas que vão além da aprendizagem e apesar de não apresentarem laudo, possuem diversas limitações, outros com comportamentos inadequados e até mesmo violento. Essa realidade faz com que o

processo de alfabetização, que anteriormente acontecia de forma tranquila, seja um grande desafio, com resultados poucos expressivos e professores frustrados e desgastados.

A partir dos relatos, fomos identificando temas relacionados às angústias das professoras com a prática de alfabetização, tais como: insegurança da criança e da professora, letramento, indisciplina, ausência da família, desenvolver o comportamento leitor, feminização da profissão, classes numerosas, ritmos diferentes de aprendizagem, responsabilização do professor, falta de autonomia por conta das apostilas, diversidade de idades e gestão atuante.

A Jackeline, então, explicou que perguntou para a professora a respeito de motivação. A professora respondeu que é fazê-los adentrar o mundo da leitura, seja propriamente por livros ou frases, ou ainda por um maior entendimento daquilo que se passa ao redor. Para isso, não cria uma resistência e acha válida, por exemplo, a apresentação de comentários sobre histórias para que não focasse somente o contato com a parte escrita, mas para que possa, ainda, contemplar várias percepções e entendimentos.

Tais faz uma pergunta, que como ela deve fazer o que é proposto, sem ter que alterar a voz, pois é muito complicado. E citou o seu exemplo particular. E Ananda concordou, e descreveu um exemplo similar.

Bruna já questiona que a questão de respeitar vem de casa, independentemente de respeitar o homem ou a mulher, porém a presença masculina faz com que os alunos respeitem mais, demonstrando um comportamento aparentemente machista.

Gerlúcia argumenta que a principal preocupação dela são as classes numerosas e a questão de ter muitas inclusões e crianças dispersas que não prestam atenção. Dispersão anda junto com ansiedade. Ananda fala que isso é fruto da sociedade que tem obrigação de fazer muitas atividades. Também levantou um questionamento com o ensino de 9 anos, exigindo uma seriedade que a criança ainda não demonstra pela pouca idade.

Levantei um questionamento da gestão que, às vezes, culpa ou não defende corretamente seus professores, sendo um grande problema a má gestão de uma instituição de ensino.

Danielle comentou que a sua professora fez um relato o qual disse: Escolhi a alfabetização pela motivação deles quando descobrem o mundo da leitura, uma satisfação muito grande. É daí que sai o meu prazer em poder ver o brilho no olhar de cada um.

Diego comentou que a diversidade de idades atrapalhava e muito, por haver níveis de sabedoria e evolução bem diversificados e complicava a atuação da professora em sala de aula.

A professora resolve fotografar uma rede temática que foi codificada, achamos os temas e agora será feita a descodificação durante as aulas. Bruna comenta que muitas estão interligadas. Questiona também que existem problemas que preocupam, como, por exemplo, resolver o problema da indisciplina.

Agora, a professora traz uma questão-problema para discutirmos. Atividade que uma professora registrou em seu portfólio pessoal. A professora distribuiu as folhas com o relato a ser lido, e aguardou alguns minutos até que a leitura silenciosa e individual fosse efetuada.

De repente o computador ligou, após não ter funcionando corretamente, e Rosana pediu para que pensássemos nos problemas mostrados na atividade e avaliássemos, para trazer na próxima aula, então, esta atividade em sala de aula foi adiada, para retornamos ao item 1 do roteiro de aula: o vídeo de reflexão sobre a relação entre o método Paulo Freire e a sociolinguística. Seguindo a codificação, a descodificação com as fichas de descobertas, análises e a síntese.

O vídeo mostra um projeto piloto situado em duas escolas públicas em Presidente Prudente. As professoras seguem os passos de alfabetização, a partir da palavra geradora.

Como um primeiro passo, os alunos debatem com a ajuda da professora o que significa a palavra geradora. No segundo passo, a professora orienta a discussão com os alunos e os orienta a falar sobre o tema. No terceiro passo, eles mostram e fazem a análise das famílias de sílabas da palavra geradora. E formam palavras com as sílabas da palavra geradora. No último passo, as crianças fazem leituras das palavras e desenvolvem textos para a fixação das palavras. Junto com esses passos de Paulo Freire, foram colocados níveis de escritas desenvolvidos pelo livro da psicogênese da língua escrita.

A aula foi finalizada após o vídeo, com a leitura da Ananda do seu relatório referente à aula anterior.

Já que a professora insistiu que, no final de cada relatório, deveria existir algum tipo de reflexão, e conforme já conversado em sala de aula, a turma concordou que eu já havia "deitado" no meu relatório reflexivo anteriormente apresentado, resolvi fazer algo diferente para compartilhar com a sala, uma poesia que fala sobre as memórias, afinal todos nós já fazemos parte das vidas e memórias uns dos outros, memórias boas ou ruins? Aí vocês é que decidem.

### Memórias

Definimos nossas vidas com nossas memórias  
Quem somos em um dia específico  
É o resultado de memórias de dias anteriores

Mas as memórias são elásticas, maleáveis  
E muitas vezes temperamentais,  
Muitas vezes criamos bloqueios  
E as modificamos mesmo não querendo

Penso na minha vida como a soma de minhas memórias  
Como todo homem fiz coisas que me culpo  
E sinto por tantas coisas detestáveis

Já memórias de felicidade fazem a vida valer a pena  
Pena que muitas delas se perdem na vastidão das ruínas

Não somos nada além das memórias que escolhemos guardar  
Memórias de alegrias incríveis Tristeza profunda, melancolia Orgulho, gratidão  
Luto, desespero  
Remorso, paixão

Arrependimento, há... o arrependimento  
Se pudéssemos voltar atrás e remodelar essas memórias

Mas as memórias mais fortes que carregamos são as de amor.  
Ah, o amor,

Amores imperfeitos, amores impossíveis e improváveis  
Amores perdidos, amores bandidos e sofridos  
Amores de destino, amores de irmãos e de amigos  
Amores eternos e de vidas passadas, mesmo que nessa não sejam lembradas

Agora feche os olhos,  
Isto mesmo, feche os olhos  
Agora pense em uma memória,  
A primeira que vier à mente e me conte,  
Qual a sua memória?

## Círculo de reflexão sobre a prática alfabetizadora



### Levantamentos de temas geradores para as cartas pedagógicas

(esses alunos entregaram, outros socializaram apenas oralmente, conforme foi registrado por Rafael)

30/08/2017

Tabatha Abreu

Pesquisa sobre alfabetização

Gabriella – Profa. Do Jardim I

“Acredito que a principal preocupação em relação à alfabetização é tornar um cidadão mais que alfabetizado, mas também letrado. Ainda, atualmente, muitos professores se preocupam em ensinar o símbolo e fazer com que as crianças decifrem os códigos, no entanto, essa atitude leva à formação de adultos alfabetizados funcionais. Acredito que o ideal é pensar na alfabetização como um todo, como parte do educando, como algo prazeroso. Por isso, letramento é mais que uma simples alfabetização, é apresentar ao aluno o mundo em forma de palavras”.

30/08/2017

Emanuelle Eugenio

Pesquisa Alfabetização

Pergunta: Como os pais podem contribuir para a alfabetização da criança?

Entrevistei a profa. Thamiris, a qual está lecionando na UME Therezinha de Jesus, 2º ano do Ensino Fundamental I.

Segundo a profa. o que dificultou seu trabalho é a falta de disciplina dos alunos, os quais não atendem ordens e limites.

“Chamar atenção dos alunos faz com que eu passe a maior parte do tempo educando ao invés de ensinando. A falta de interesse dos alunos dificulta meu trabalho e a presença dos pais na educação escolar das crianças é essencial para que eu possa elaborar e aplicar planos de aula”.

A sala contém 34 alunos.

**Nome: Gerlucia M. dos Santos – Pedagogia 6º semestre**

**Pesquisa Participativa**

**Entrevista com Sueli – professora do 1º e 2º anos da Rede Municipal de Santos.**

**Perguntas:**

**1º. Qual a sua maior preocupação em relação a alfabetização?**

**R:** Que todos os alunos avancem nas hipóteses de escrita e se apropriem do sistema alfabético de leitura.

**2º O que mais lhe intriga?**

**R:** Por que alguns alunos demoram mais para aprender, apesar de terem as mesmas oportunidades em sala de aula?



**3º Qual o maior desafio?**

**R:** Alfabetizar em salas numerosas e com alunos cada vez mais novos e muitas inclusões.

**4º O que a motiva?**

**R:** Ver o progresso dos alunos de 1º ano principalmente quando começam a ler e refletir sobre a escrita ortográfica, faz perceber que valeu a pena.

**5º O que é mais interessante?**

**R:** Participar do processo de aquisição da escrita e acompanhar a evolução dos alunos.

**Codificação por imagem da 1ª resposta**



**Imagem da 2ª resposta**



Imagem da 3ª resposta

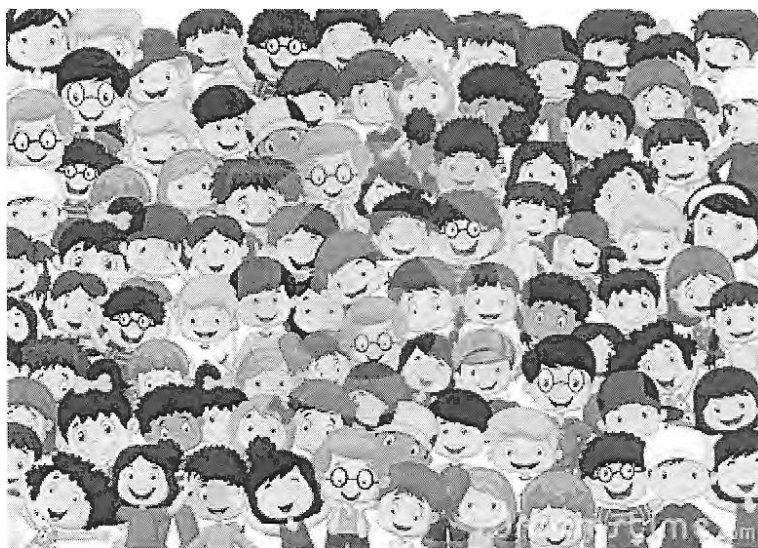


Imagem da 4ª resposta

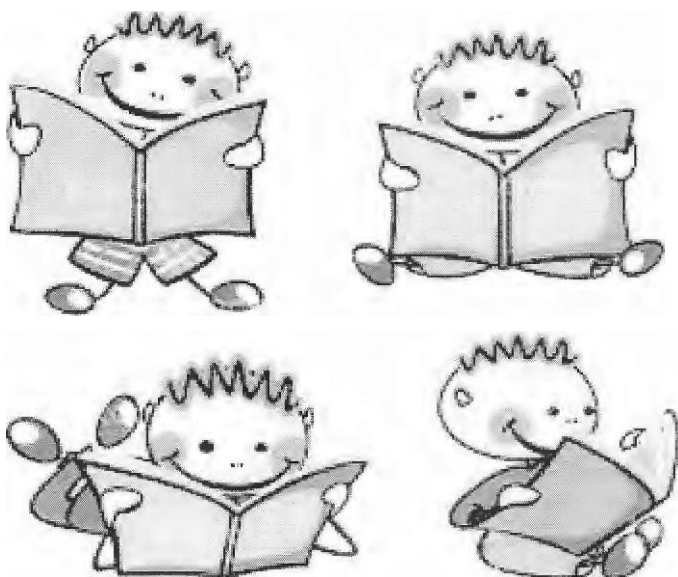


Imagem da 5ª resposta



**Roteiro de aula: 04/09/2017**

Adiantei a aula, a pedido da professora Marly.

Atividade em duplas: analisar uma situação-problema e responder questões sobre as estratégias de leitura utilizadas pela professora, em uma classe com alunos entre 5 e 6 anos de idade (pré-escola).

**Roteiro de aula: 06/09/2017**

1. Reflexão coletiva da situação problema da aula anterior.
2. Apresentação das estratégias de leitura: antecipação, seleção, inferência e verificação.

Letícia Abreu  
Pedagogia 6º semestre  
Relatório de aula 06/09/2017

Nesta aula, estavam cerca de apenas 7 ou 8 alunos. Começamos com a correção do exercício que fizemos na aula anterior sobre um plano de aula de alfabetização, em que as crianças teriam sido divididas em dois grupos e a professora trabalharia algumas palavras, conforme o nível de dificuldade que cada grupo apresentava.

Chegamos ao fim da correção, discutindo as hipóteses de leitura e escrita que o exercício explorava e, em seguida, a professora nos dividiu em dois grupos e entregou diferentes papéis de situações de exercícios para cada integrante do grupo que poderiam ser efetuados na sala de aula para incentivar a leitura e a assimilação das letras.

A partir disso, tivemos um tempo para refletir sobre as atividades propostas e, então, começamos a discussão, lembro-me que algumas eram boas, mas que outras concluímos que não tinham muito cabimento se efetuadas com determinada faixa etária. Uma das atividades proposta era deixar os crachás com os nomes dos alunos misturados em uma mesa e, então, a professora ou outro aluno colocaria uma letra na lousa e as outras crianças pensariam se em seus próprios nomes haveria essa letra, se levantariam e pegariam o seu crachá, e assim como outras.

Particularmente penso que, nesta aula, pude refletir bastante o que seria adequado para auxiliar as crianças a desenvolver suas hipóteses de leitura e escrita, além de poder conversar com meus amigos e saber os diferentes pensamentos que temos, pois acredito que o diálogo na sala de aula nos proporciona muito conhecimento e a troca de experiência é de igual importância.

A professora ouviu os diferentes argumentos, mas, ao fim de cada atividade lida, nós sempre juntos acrescentávamos algo sobre o que achávamos que faltava no exercício ou não e assim fomos construindo uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens que os exercícios tinham. Infelizmente esta aula era pré-feriado e a maioria da sala não pode participar. Penso que essa foi a única desvantagem da aula, mas acredito que nós nos esforçaremos cada vez mais, inclusive eu, para nos tornar cada vez mais participativos em sala de aula para obter o conhecimento que precisamos para atuar.

as na profissão, além de amar tem de saber.

E o saber leva tempo para crescer

Rubem Alves

**Roteiro de aula: 11/09/2017**

1. **Vídeo:** entrevista com Delia Lerner sobre modalidades organizativas didáticas.
2. Modalidades organizativas: Projetos, sequências didáticas, rotina, atividades permanentes e ocasionais. **Texto** de Kátia Lomba Bräkling.

**Roteiro de aula: 13/09/2017**

1. Reflexão sobre o tempo: Chronos x Kairós, canção *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso.
2. A importância de organizar o tempo didático, por isso trabalhar com as modalidades organizativas.
3. Texto: *Um decálogo para ensinar a escrever*, de Auguste Pasquier e Joaquim Dolz

**Registro reflexivo da aula de 13/09/2017**  
**Elaborado por Danielle**

A professora Rosana iniciou a aula falando sobre o tempo, em uma perspectiva filosófica, para refletirmos e explicou sobre o tempo Kairós e o Chronos.

Em seguida, colocou a canção "Oração ao tempo", pedindo para escolhermos escutar na voz de Maria Betânia, Caetano Veloso ou pela Maria Gadu. A maioria escolheu Maria Gadu, inclusive a Ananda que ficou toda feliz com a canção.

Assim que terminamos de assistir, a professora lembrou que o Rafael tinha o registro da aula passada para ler. Quando ele ia começar, questionou: "Vocês já cantaram parabéns para a Gerlúcia?" Todos responderam que não, então ele disse "vamos cantar" e todos começaram o "parabéns para você ...". Gerlúcia soltou um "ai que desânimo"! Então, todos se empenharam para cantar melhor rs.

Ao terminarmos, Rafael começou a ler o seu registro e finalizou falando sobre amores, na qual ele lacrou. E pediu para que fechássemos os olhos, e fez uma pergunta para todos: "Que memória vem na sua cabeça?" Levantou-se da cadeira em direção à porta e disse que ia embora.

Em seguida, a professora Rosana entregou um texto do Auguste Pasquier e Joaquim Dolz e pediu para que fizessemos uma leitura silenciosa, dividindo os temas para cada um da sala ler e explicar sobre. Após, todos ficaram em silêncio para fazerem a leitura. A Manu entrou na sala e a Tabatha disse "chegou cedo!" Manu deu risada e a professora concluiu "Você fica com o número 10!". Assim que todos terminaram de ler, a professora foi pedindo para cada um explicar sobre o seu item conforme a ordem.

Como reflexão, me veio uma música na cabeça, "Era uma vez" do Keil Smith que tem uma parte que diz: É que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar do início.... Eu acho essa canção linda, e esse trequinho fala exatamente como nos sentimos às vezes. Quando criança queríamos tanto crescer, e quando crescemos vimos que era melhor ter continuado criança ou aproveitado mais do que foi aproveitado. Criança não tem conta para pagar, criança não tem que trabalhar, criança não tem preocupações, não tem coração partido, também não tem decepções. Mas, no final das contas, tudo acontece no seu tempo, tudo tem o tempo certo para acontecer. E se não tivéssemos passado por certas situações, não seríamos o que somos hoje. Tudo de alguma forma serve para alguma coisa, quem é minha amiga sabe que nos meus conselhos sempre tem uma frase na qual sempre



falo "tudo tem um porquê, tudo tem um motivo de ser". E acredito muito nisso, porque de alguma forma algumas coisas servem para nos fortalecer e nos tornar melhor do que somos. Talvez o único defeito do tempo é que ele não volta. E vocês têm usado ou desperdiçado o tempo que têm?

**Roteiro de aula: 18/09/2017**

1. **Vídeo:** entrevista com Kátia Smole, diferença entre BNCC, PCNs e Diretrizes Curriculares.
2. Analisando a introdução dos PCNs e o que muda em relação à BNCC.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I**

**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Registro reflexivo aula do dia 18/09/2017**

**Elaborado por Diego**

A professora Rosana deu início à aula desta segunda-feira, reproduzindo um vídeo introduzindo o tema que estamos estudando. De acordo com a minha memória sobre a aula, paralelamente apresento algumas reflexões.

Assim começo a pensar sobre a expressão "início da aula". Porque nesse dia lembro que enquanto algumas alunas não retornavam do intervalo, a Professora foi escrevendo a pauta como de costume e durante o processo nós, poucos alunos e alunas, indagamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Então, a Profa. Rosana nos explicou rapidamente a intenção desse documento para a busca de uma educação igualitária, referindo-se ao currículo. Como também, uma rápida diferença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's em relação à BNCC).

Enquanto aquele documento propõe, desde 1997, um currículo escolar com espaços para reflexões e criações, este reduzirá o currículo ao campo cognitivo, especificamente aos conteúdos produzidos nos livros didáticos. Bom, essas diferenças foram mais exploradas e conversadas durante a aula. Entretanto, essa conversa tão significativa que me fez pensar no "poder" superficial dos professores. Óbvio, todo educador é e deve ser responsável em começar uma aula, mas nesse dia percebi que o começo "não foi dado" pela professora e sim por nós alunos e alunas.

Lembro agora da tal curiosidade ingênua explicada por Paulo Freire, e como a nossa curiosidade de sujeito ativo nos permitiu começar a conhecer sobre o tema sem que a professora precisar agir. De certo, ao escrever na lousa há uma ação, mas talvez não uma ação em provocar a nossa curiosidade, não sei. Penso que essa conversa informal foi combustível para a continuidade da aula formal, com todos os presentes. Refiro-me, também, ao fato de que o professor não possui o controle de iniciar a aula por mim, ou por qualquer outro. Provavelmente, esta aula não teve começo para algumas pessoas que estavam sentadas.

É provável que a aula terminasse para alguns de nós antes mesmo da professora nos dispensar.

Retomando, o vídeo tinha o tema "Diferenças entre BNCC, PCN e Diretrizes Curriculares (Papo de Educador)". Foi uma entrevista de um rapaz com a Profa. Kátia Smole, que não se apresentou, mas respondeu e explicou resumidamente que a BNCC foi elaborada respeitando as Diretrizes Curriculares. A principal característica da BNCC apontada por ela é da função de contribuir com o "O quê" ensinar e não o "Como". E nesse "o quê", o documento determina quais aprendizados mínimos o aluno deve possuir. Para escrever este trecho eu revi o vídeo.

Continuando a aula, foram distribuídas as seis perguntas sobre os PCN's da atividade realizada em casa. Cada grupo ficou com uma pergunta. De acordo com a leitura tentamos responder coletivamente, comparando com as respostas elaboradas em casa. As questões foram:

1. O que são os PCN's?
2. Quais as principais teorias que os fundamentam?
3. Como se caracteriza a tradição pedagógica brasileira?
4. Qual a concepção de escola?
5. O que você acha da concepção de escolarização em ciclos?
6. Qual o tipo de avaliação defendida pelos PCNs?
7. Resuma as orientações didáticas.

Essa aula foi produtiva no aspecto da participação e do diálogo para elaborar as repostas oralmente, sendo que algumas pessoas, como eu, perceberam que tinham errado algumas, mas acertado outras. No fim, conseguimos verificar e repensar mais sobre os PCN's compreender um pouco da importância na formação curricular nacional e nas práticas pedagógicas, assim como a dificuldade de enxergar os princípios desse documento, ou melhor, da introdução desse documento, nas nossas rotinas dentro das escolas.

Roteiro de aula: 20/09/2017.

A pedido da professora Marly, adiantei a aula, substituindo a professora Ivanise.

**Atividade:** análise em grupo do artigo: *O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*, de João Wanderley Geraldi.

**Gerlucia Maria dos Santos – Pedagogia – 6º semestre – UniSantos**

**Registro da aula de quarta-feira (20 de setembro de 2017).**

Nessa aula, a turma dividiu-se em seis grupos para leitura de um texto sobre *O Ensino de Língua Portuguesa e a BNCC*.

Após a leitura atenta do que o escrito dizia, foi realizada uma roda de discussão sobre os principais aspectos e as impressões que os alunos tiveram.

O texto 1 exibido por Diego e Letícia fala de questões históricas e começo de democratização. As escolas começam a dialogar com o governo e os PCN's surgem como um documento que a partir dele começam as elaborações de provas para avaliar o ensino nacional.

O texto 2 ficou com Mayara e Karine e falava sobre a coerência dos PCN's no que se refere a compreender o ser humano e como ele se constitui como sujeito e sua ação no mundo social, em interações mediados por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos.

Ananda e eu lemos o texto 3. O autor apresenta questões metodológicas, importância da oralidade, leitura e análise linguística e práticas do professor na abordagem dos gêneros textuais ligados ao cotidiano.

A parte 4 do texto, lida por Beatriz e Danielle, mostrou a importância de projetos diferenciados. O autor criticou a falta de integração dos professores na hora de estudar o conteúdo e de buscar soluções para aprendizagem do aluno.

O recorte do texto lido por Bruna e Jackelline, falava da variedade dos gêneros textuais e que essas são propostas oferecidas na BNCC.

Por fim, o texto 6 apresentado por Tabatha e Kátia, trouxe questões de avaliações e crítica por parte do autor sobre testes, provas que ocorrem no final do processo, a fim de verificar o que o aluno aprendeu, preparando-o apenas para o mundo capitalista e competitivo. Rafael esteve presente na discussão e ajudou a organizar a dinâmica do grupo.

Logo após a socialização dos recortes dos textos, o grupo realizou a análise crítica da aula e leitura do texto. Devido ao pouco conhecimento sobre a BNCC, algumas pessoas encontraram dificuldades em interpretar, criticar e, por fim, socializar. Enquanto outra parte do grupo achou interessante a proposta de compreendê-lo, a partir do olhar e explicação dos outros.

**Roteiro de aula: 25/09/2017**

1. Esclarecer sobre instrumentos de avaliação e atividades solicitadas e ainda não entregues.  
Devolutiva de atividades corrigidas..
2. **Análise de livro didático:** Ler e Escrever, comparando-o com a BNCC.
3. Elaborar uma **sequência didática** de leitura e escrita, em pares ou trios..
4. Organizar um cronograma para o **Projeto Integrador**.

Registro da Aula: 25/09/2017.

Emanuelle Lopes Eugenio

A professora iniciou a aula distribuindo livros "Ler e escrever" para nos auxiliar no desenvolvimento da atividade que deverá ser feita em sala de aula nos dias 25 e 27 de setembro. Tal atividade está relacionada a traçar um plano de aula envolvendo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver que se relacionem à aprendizagem da escrita.

Alguns alunos ficaram sem livros e, por isso, o Diego e o Rafael foram até a brinquedoteca para buscar mais livros. Enquanto isso, a professora aproveitou para explicar como funcionariam as atividades extraclasse obrigatórias e como seria feita as avaliações.

Iniciamos o plano de aula e passado algum tempo de aula o Rafael pediu alguns minutos para conversarmos sobre o projeto integrador, já que o tempo que seria cedido para trabalharmos tinha sido solicitado à professora antecipadamente e já estava autorizado.

A conversa se iniciou sobre questionamentos da roupa que será usada no dia da apresentação e como seria feito o ensaio, em quais dias a sala estaria disponível, alguns deram opção de os ensaios serem feitos no intervalo, outros não concordaram por acharem melhor ser aos sábados.

Após alguns minutos de conversa a sala definiu conversar com o professor de música no dia 3/10, para saber a disponibilidade do professor para ensaiar com a sala, assim como definiram encerrar os encontros no dia 28/10, que cai em um sábado.

Definiu também que todos os alunos trouxessem no dia 05/11 pronto o plano do projeto integrador com o plano de aula e atividade.

Após conversa sobre o projeto integrador, a professora solicitou para Jéssica iniciar leitura sobre o Registro de Aula de Danielle, a qual não estava em sala de aula. A professora brincou com a Jéssica perguntando se o registro tinha sido mandado por e-mail, Jéssica riu e disse WhatsApp, assim iniciou a leitura.

Após leitura do registro, Diego iniciou a leitura do seu, sendo a aula finalizada com uma frase escrita em lousa pela professora, a qual diz "O ato didático é o currículo em ação". A professora finalizou dizendo que o currículo por si só não existe, existindo a prática em sala de aula do professor com os alunos. Se o professora não compreender e não aceitar o currículo, este poderá ser modificado pelo ato didático.

Encerro tal registro expondo minha opinião sobre a sala de aula, confesso que não sou muito de expressar o que penso, guardando muitas vezes para mim e que demoro um pouco



para me envolver com as pessoas, talvez por já ter confiado em algumas outras que me decepcionaram.

Iniciei a faculdade com a intenção de abrir uma escola, não tendo muito em vista lecionar, porém ao longo do curso, através dos estágios comunitários, assim como o que exerço passei a ter amor pelo que faço, não querendo outra profissão para mim. Penso ainda em um futuro, quando minhas condições financeiras me possibilitarem abrir uma escola, mas sempre em foco o melhor para os alunos, assim como hoje faço questão de lecionar. Passei a perceber que seria improvável iniciar uma escola não lecionando, pois apenas com a prática em sala de aula posso saber o que é melhor para as crianças e como melhorar para o ensino e aprendizagem das crianças serem efetivos. Hoje, não penso em outra coisa a não ser lecionar e com amor.

Em relação à faculdade, pelo fato de eu já ser graduada em Direito, consegui no primeiro ano eliminar mais que a metade da minha carga horária, de forma que não participava muito da rotina em sala com os colegas e professores, assim como entrei com receio pelo fato de eu ser 8 anos mais velha que a maioria das meninas do curso.

No segundo ano me atrapalhei um pouco, pois decidi ingressar no curso de Psicologia no período da manhã, aqui mesmo na universidade, passando a ter uma rotina de três períodos, saindo de casa às 7 da manhã e voltando às 23:00 da noite. Sei que muitas pessoas têm rotinas as vezes até mais cansativa, mas para mim estava sendo difícil conciliar tudo, tanto que passei a faltar bastante no curso e falhar com meus compromissos em trabalhos em grupo. Optei em cancelar minha matrícula no curso de Psicologia, seguindo com Pedagogia para assim poder me dedicar. Este ano sinto que estou mais próxima e dedicada à faculdade, cumpro com minhas obrigações em sala de aula, assim como com os trabalhos que me proponho a fazer.

Finalizo esse relato expondo que não sabemos qual a rotina, nem qual caminho o outro teve que traçar para chegar até aqui, quais dificuldades encontra, tampouco quais medidas o tomou para poder melhorar. Por isso, não devemos e nem podemos julgar o próximo, cada um sabe o fardo que carrega e aquilo que é capaz de fazer, todos passam por dificuldades e o que importa é a superação, e lutar por aquilo que se sonha, se em nossas vidas escolhemos ver só o bem nos outros, o nosso próprio mal também não será visto.

"Tudo o que pudermos fazer no bem, não devemos adiar. Carecemos somar esforços, criando, digamos, uma energia dinâmica que se anteponha às forças do mal. Ninguém tem o direito de se omitir, uma das maiores lições que tenho aprendido com o sofrimento: Não julgar, definitivamente não julgar a quem quer que seja". (Chico Xavier)

**Roteiro de aula 27/09/2017**

1. Orientações para elaboração de sequência didática de uma atividade de leitura e escrita para alfabetização inicial.

## CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1

Profa. Rosana Pontes — 6º semestre – 27/09/2017

### Orientações para atividade-síntese avaliativa

Queridos alunos (as),

Solicito que esta atividade não compreenda apenas uma simples elaboração de Sequência Didática, mas que seja uma síntese reflexiva de tudo que estudamos até o momento.

#### Recapitulando:

Até agora, propus a vocês subsídios de como ensinar, de forma que as atividades provoquem a reflexão e consciência do aluno sobre o que está aprendendo.

1. Conheceram o método Paulo Freire e os princípios da pedagogia freiriana, como: tematização, diálogo, problematização, codificação, decodificação, síntese etc.
2. Atividades com nomes próprios — mais importante do que as atividades, foram os critérios que os professores propuseram que servem para qualquer atividade que se pense elaborar: a) toda atividade na alfabetização precisa ter como produto a leitura e a escrita; b) todas as atividades de escrita ou de leitura devem provocar a reflexão do aluno; c) toda atividade precisa oferecer textos de valor social. OBS.: toda comunicação que realizamos (oral e escrita) se dá por meio de gêneros textuais, e, para cada faixa etária, existem gêneros mais apropriados ou que podem ser adaptados. Não esqueçam que poemas, parlendas, trava línguas, literatura infantil são gêneros textuais literários de grande valor social e por isso bastante recomendados para crianças.
3. **Assistiram a inúmeros pequenos vídeos** que mostravam situações de aulas nessa perspectiva.
4. O texto de Kátia Bräkling que propõe modalidades organizativas para o tempo didático de aprender e ensinar, bem como outras atividades nessa perspectiva: projetos, sequências didáticas, atividades permanentes, atividades ocasionais etc.
5. Um decálogo para ensinar a escrever (Pasquier e Dolz), texto que oferece etapas importantes de como trabalhar na perspectiva do letramento e dos gêneros textuais.

#### **Lembro: principais teorias que embasam hoje o ensino da língua portuguesa:**

construtivismo (Emília Ferreiro/Piaget); sociointeracionismo (Vigotski); letramento (Magda Soares e outros); gêneros do discurso ou gêneros textuais (Bakhtin).

**Currículo:** Começaram lendo a introdução dos PCNs para compreender os fundamentos do currículo presente nas escolas hoje; irão ler a BNCC, com os conteúdos que entrarão ainda em vigor em 2018.

**Considerando os subsídios acima, solicito (individual, em duplas ou em trios) a seguinte atividade avaliativa:**

**1. Análise do livro didático "Ler e Escrever".** Leiam as partes introdutórias do livro e avaliem se o livro está dentro das tendências teóricas acima, bem como se contempla os conteúdos para o 2º ano, conforme a BNCC (entreguei uma cópia por dupla, mas está no Moodle e na internet, é só buscar). Entregar por escrito.

**2. Preparar uma sequência didática embasada em tudo que estudamos, destacando uma atividade de leitura e escrita em que possamos analisar os prós e contras, conforme elenquei acima. Entregar por escrito e socializar na aula de 09/10/2017.** Será preciso que as pessoas da classe possam visualizar para comentarem, então podem exibir o texto na tela, sem necessariamente fazerem slides, mas deixo a critério de vocês.

**Roteiro de aula: 09/10/2017**

1. Socialização das sequências didáticas elaboradas em grupos de 3 integrantes.
2. Retomando discussão sobre PCNs e BNCC: o que muda nos currículos da educação básica inicial?
3. Relembrando como elaborar sondagens de escrita e leitura.

### **Registro de Aula**

A aula do dia 09 de outubro iniciou com o retorno da professora, depois de uma semana no Nordeste, no Congresso da Anped. Como não pôde trazer lembrancinha para todos os seus alunos, que não são poucos, resolveu fazer um sorteio de um livro, então pediu para que alguém fizesse os papéis para o sorteio. Imediatamente Ananda fez e logo sorteou, a sortuda foi a Karine.

Em seguida, a professora pediu para que cada grupo contasse um pouquinho sobre a sequência didática que preparamos. O primeiro grupo foi o meu (Jéssica, Bruna e Jackelline) trio parada dura, brincadeira rsrs. Nossa sequência começa com uma roda de conversa, perguntando o que sabem sobre os tipos de lixos (leitura de mundo dos alunos), em seguida, trabalhamos com um texto sobre os lixos orgânicos e não orgânicos, depois explicamos os tipos de atividades, dentre eles um caça-palavras, acróstico, que muitas pessoas não sabiam o que era e o grupo explicou e entre outras atividades. A professora deu destaque e disse que achou muito interessante o exercício do caça-palavras, cujo objetivo era encontrar os tipos lixos e depois classificar na tabela como orgânicos e não orgânicos. A professora finalizou dizendo que o trabalho estava muito bom.

Na vez da dupla Ananda e Gerlúcia, a sequência partiu de um poema retirado do livro do pai da Ananda, "Porto de Santos". Primeiro levantaram o conhecimento prévio, com perguntas, se sabiam "o que são rimas e estrofes". Deram continuidade com a leitura do poema, e logo depois a atividade era realizar a construção de um alfabeto ilustrado, como as meninas levaram impresso um modelo. A professora pediu para ver, colocou até os óculos e achou bem interessante. Fez um comentário sobre reconhecer as palavras através do valor sonoro, achando excelente a ideia de segmentar as palavras. A atividade foi pensada para crianças com dificuldade na ordem alfabética.

O grupo do Diego, Rafael e Leticia realizou sua sequência com uma avaliação para diagnosticar como os alunos estão na leitura e escrita. Para realizar a atividade, o grupo explica que o professor coloca no meio da roda uma caixa com os nomes dos alunos da sala, utilizando a cantiga de roda "Tango, Tango", no final da música, pede para tirar alguém da lata de lixo, sendo assim, o professor pede para que algum aluno pegue na caixa um nome e leia em voz alta, desse modo o professor poderá verificar como está a leitura dos

alunos. A professora riu da atividade (em um bom sentido) e achou bacana. As alunas Tabatha e Jacke não poderiam deixar de comentar, acharam a atividade criativa pelo fato de utilizar a música como texto de motivação.

Já o grupo da Emanuelle, Kátia e Karine utilizou o conto de fadas da Bela Adormecida e pediu para que reformulassem o final da história, ficando a critério de cada aluno. A outra atividade foi o bingo com palavras da própria história, professora achou legal, pois exige a atenção dos alunos ao pronunciar a palavra sorteada.

A professora Rosana parecia um pouco preocupada, pensando que não havia mais trabalhos para apresentar. Bia e Dani se manifestaram, dizendo que precisavam finalizar a sequência didática, Tabatha e Tais também, mas perguntaram se poderiam relatar pelo menos o esboço. A professora aceitou. A ideia da dupla é trabalhar com uma ficha de leitura com a fábula "O cão e o osso", perguntando qual o título, quem são os personagens entre outros.... A professora super gostou da ideia. Entre as atividades, uma delas era trabalhar com palavras desconhecidas, utilizando dicionário e trabalhar com as morais das fábulas. A professora fez uma pequena observação, dizendo que precisa tomar um pouco de cuidado para não trabalhar com morais tão complexas, tem que ser algo que seja de fácil compreensão para as crianças.

Ao terminar as apresentações dos trabalhos, a professora resolveu falar um pouco sobre a atividade da BNCC. Rafa logo soltou "De novo!!". A sala deu risada e demos continuidade com o assunto...

Rosana perguntou se deu para perceber a diferença entre BNCC para o PCN, Jacke respondeu que não, mas acho que não foi somente ela que não conseguiu diferenciar, boa parte da sala. Já o Diego disse que sim, conseguiu perceber algumas diferenças de um para o outro.

Relembrando algumas coisas do texto que foi recortado e discutido em sala, a professora perguntou o que entendemos com a palavra competência algumas pessoas rapidamente responderam à pergunta. No final, Diego fez um comentário que ainda não consegue defender ou criticar o BNCC.

Para encerrar a aula, a professora explicou a sondagem que deveríamos aplicar com uma criança. A sondagem deve conter palavras do mesmo campo semântico, sendo elas: uma polissílaba, outra trissílaba, dissílaba e monossílaba e, para finalizar, o professor elabora uma frase com uma das palavras da sequência. O prazo de entrega foi discutido pela classe, uns acharam que dava para trazer para a próxima aula e outros acharam que ficaria muito para

cima da hora, pedindo um prazo maior. No final das contas, ficou decidido que quem conseguisse trazer para a próxima aula, tudo bem, e para aqueles que não conseguiriam trazer para a próxima semana.

Encerrando a aula, professora Rosana se despediu desejando um boa noite a todos.

Bom, como finalizei meu relatório no dia 15 de outubro, um dia muito importante, o "Dia dos Professores", então como homenagem peguei um pequeno poema "A Força do Professor", do Bráulio Bessa, que diz assim:

Um guerreiro sem espada  
sem faca, foice ou facão  
armado só de amor  
segurando um giz na mão  
o livro é seu escudo  
que lhe protege de tudo  
que possa lhe causar dor  
por isso eu tenho dito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Ah... se um dia governantes  
prestassem mais atenção  
nos verdadeiros heróis  
que constroem a nação  
ah... se fizessem justiça  
sem corpo mole ou preguiça  
lhe dando o real valor  
eu daria um grande grito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Porém não sinta vergonha  
não se sinta derrotado  
se o nosso país vai mal  
você não é o culpado



Nas potências mundiais  
são sempre heróis nacionais  
e por aqui sem valor  
mesmo triste e muito aflito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos  
Engenheiro do futuro  
Um motorista da vida  
dirigindo no escuro  
Um plantador de esperança  
plantando em cada criança  
um adulto sonhador

e esse cordel foi escrito  
porque ainda acredito  
na força do professor.

Pois é meus amigos, vamos mostrar a força de um professor, não é fácil nossa caminhada na educação, mas tenho fé e acredito...

**Roteiro de aula: 11/10/2017**

1. Socialização das sondagens de escrita elaboradas individualmente.
2. Discussão/reflexão sobre os resultados, aspectos negativos e positivos da realização de sondagens nas escolas.
3. Discussão de um vídeo sobre uma aula em que eram utilizadas cantigas na alfabetização de crianças.
4. Escolha do tema gerador para a escrita de uma "carta pedagógica", em trios. Pesquisa: o ato didático em contexto.

**Nome:** Bruna Rocha Guedes da Silva.

### **Registro de aula de 11/10/2017**

Para iniciar a professora Rosana colocou o roteiro da aula na lousa, posteriormente perguntou para os alunos se haviam trazido a sondagem que foi pedida anteriormente. Após as respostas, colocou no data show um texto chamado "A sondagem". A Gerlúcia iniciou a leitura e em certa parte perguntou o significado de valor sonoro que segundo a professora é quando a criança utiliza uma letra valendo por uma sílaba, por exemplo a letra A, no lugar da sílaba CA, ou a consoante T no lugar de TE.

O Diego deu continuidade ao texto, depois a Letícia, posteriormente foi a vez de Katia, que leu a sondagem exemplificada no texto que era parecida com a que realizou, e a Karine terminou de ler.

Vou deixar aqui esclarecido que quando a Tais entrou na sala me chamou com uma voz rouca que me deu um baita susto, perguntando o que eu estava fazendo e ficou brava dizendo que era para ela estar fazendo o registro do dia.

Durante a leitura foram feitas várias pausas e observações. A professora disse que era interessante realizar sondagem com a classe no começo do ano letivo e o Diego citou o fato de realizar também no mês de Agosto, que é normalmente quando as crianças retornam das férias escolares, depois a Rosana falou sobre a ordem das palavras das sondagens, primeiro polissílaba, depois trissílaba, dissílaba e monossílaba, ressaltando o fato de que as mesmas devem ser substantivos e disse que, por fim, vem a frase, que serve para o professor ver se a criança manteve estável a escrita das palavras. Nos deu também uma dica que ainda não tínhamos aprendido: não utilizar uma palavra que tenha muitas vogais iguais (hipótese de variedade).

A sala no geral fez uma crítica ao fato de alguns professores realizarem sondagem coletiva, pois só a escrita não dá a avaliação, criticamos também o fato de induzir o aluno ao acerto, a Jéssica falou sobre acontecer isso em provas, chegamos à conclusão de que assim não há como o professor saber o que aluno sabe, não sabe, quais são suas dúvidas etc.

A professora nos mostrou a sondagem que a Katia realizou com seu sobrinho em que as palavras eram relacionadas a lanche. A criança ficou com dúvida na palavra "bolacha" queria corrigir, mas a aplicadora afirmou não permitir. Assim, a Rosana

perguntou para a sala se devemos deixar que corrijam ou não, as pessoas que responderam afirmaram que sim e ela concordou. Por fim, concordamos que a criança está em nível ortográfico.

A Jéssica apresentou a sondagem que realizou com uma criança da sala de aula em que trabalha, o tema foi natureza e no momento de realizar a frase pediu para que a criança criasse utilizando duas palavras escritas acima. A aluna realizou tudo sem problemas e verificou-se que é ortográfica.

Karine realizou a sondagem com sua cunhada, o tema foi materiais escolares e a criança está em nível ortográfico. Nessa sondagem a professora afirmou que a frase está incompleta, pois faltou um sujeito.

Tabatha fez com duas crianças palavras relacionadas a roupas. As duas crianças escreveram palavras de diferentes formas na mesma sondagem, ou seja, palavra da lista de um jeito e na frase de outro jeito. Na primeira sondagem mostrada a criança está no nível silábico alfabético, e na segunda a criança está no nível silábico com valor sonoro quase alfabético.

A professora Rosana perguntou se estávamos nos sentindo seguros para aplicação de sondagem, e a resposta no geral foi que sim.

A sondagem que a Gerlúcia realizou estava complicada de explicar e entender e por isso colocou na lousa. Seu tema era temperos. Percebeu que a criança ainda não aceita palavras monossílabas, e está no nível silábico com valor sonoro.

A sondagem que a Tais realizou foi a Jéssica que leu e explicou, pois a primeira estava praticamente sem voz. O tema foi "animais", assim, como Jéssica, pediu que criasse uma frase. A criança está no nível ortográfico.

A professora elogiou a discussão acerca do tema sondagem, em seguida mostrou um vídeo sobre cantigas infantis e falou que não é "pé de cachimbo", é "pede cachimbo". Para finalizar a aula, houve a escolha do tema da Carta Pedagógica solicitada pela Rosana para o dia 13 de novembro, e nos deu uma folha com o que foi falado em outra aula em forma de esquema e que continha alguns temas. Falou o tema indisciplina, né Bruna? Tenho até um livro aqui. Então, falei para me emprestar que realizarei sobre esse assunto mesmo. Na hora fiquei sem entender o porquê do "né, Bruna?" Aí ela me disse que eu havia citado esse assunto na outra aula. Ufa!!!

Diante dessa aula em que o assunto é sondagem o que engloba a alfabetização, encontrei uma campanha do Instituto Ayrton Senna em que uma criança escreve em linhas "Eu escrevo,

tu escreves, ele escreve, nós escrevemos juntos um futuro melhor", o que demonstra de uma forma simples e diferente a importância da alfabetização, que é a porta de acesso para a educação formal e o mercado de trabalho, ou seja, é através dela que podemos construir um futuro melhor. E aí surge a importância do professor que colabora para esse futuro plantando uma semente que pode gerar uma árvore com bons frutos, ou seja, deve estar presente na vida da criança desde cedo ensinando as primeiras letras, números, dando um passo de cada vez em direção as sílabas, se tornando palavras, frases e textos, incentivando a prática da leitura e da escrita.

Assim, encontrei uma frase que diz "Um mero professor apenas aponta o caminho das estrelas, um professor de verdade ajuda a alcançá-las" (Lídia Vasconcelos), por isso, apesar das dificuldades e obstáculos, devemos ser esse professor de verdade, não medindo esforços para um futuro melhor, tendo a esperança de que essa sementinha plantada se torne uma bela árvore, regando e cuidando com todo carinho, porque ser professor vai além de símbolos, palavras, números, ser professor é SER amor, é estimular sonhos, é ensinar a não desistir, é ensinar que não deixem que alguém diga que você não pode ou consiga.

Lembrem-se futuros professores, vocês podem se transformar no caminho que conduzirá os seus alunos a um futuro melhor.

**Roteiro de aula: 16/10/2017**

1. Ensaio do Coral, Hino da África do Sul, para o Projeto Temático Integrador.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA**  
**CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Profa. Me. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Alunas: Karine Matias Marques, Kátia Abreu e Mayara Lanna**

**Registro reflexivo – aula de 16/10/2017**

A aula de segunda-feira, do dia 16/10/2017, tinha sido planejada para o ensaio do coral com o hino da África do Sul, para apresentação final do projeto integrador, durante a semana do dia 16 ao dia 20, serão selecionadas duas aulas de cada professor para os ensaios, por enquanto está previsto as aulas dos seguintes professores Rosana, Amélia, Ivanise, Paulo e da Sirlei. Os ensaios começaram na quarta-feira passada com o auxílio da professora Rita de música, houve adaptação da letra do hino para facilitar os alunos nos ensaios.

A aula da professora Rosana, foi cedida para a realização do ensaio, a professora ficou no canto da sala corrigindo os trabalhos e acompanhando a movimentação da sala para a preparação para o grande dia, e perguntou se poderia dar uma sugestão para o dia da apresentação do coral, todos disseram que sim, então ela sugeriu que para ficar mais bonito que a letra do hino poderia ser colocada em uma pasta catálogo ou colando em um papel cartão.

A turma ensaiou por mais algumas vezes a letra do hino, ao terminar o ensaio, a professora entregou as atividades que ela estava corrigindo e explicou escrevendo na lousa sobre a sondagem que ela queria que fizéssemos para quarta-feira (18/10), lembrando o que foi estudado sobre sondagem de escrita no semestre passado.

Para terminar nosso registro, encontramos uma citação de Paulo Freire sobre "esperança", que diz o seguinte:

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que isso? Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!

Escolhemos essa citação, porque, durante o projeto integrador, muitas vezes encontramos diversas dificuldades, olhamos para frente e parece que não encontramos uma saída, acreditamos que estamos passando por uma grande dificuldade em relação a decorar a letra do hino, que é muito diferente da nossa realidade, afinal são quatro dialetos e todos nós queremos que a apresentação fique linda, então essa reflexão serviu para nos mostrar que, por mais difícil que seja, não deveremos desistir de acreditar que vai dar tudo certo no final e que todos juntos podemos fazer a diferença e colocar em prática a palavra "esperançar".



**Roteiro de aula: 23/10/2017**

1. Socialização das últimas sondagens de escrita.
2. Vídeos de exemplos de aulas em que as professoras utilizaram atividades com cantigas: identificar quais estratégias de escrita estavam sendo utilizadas.

Tabatha Abreu

## Registro de aula

(23.10.2017)

Iniciamos a aula tirando dúvidas e organizando prazos sobre as atividades e notas. Depois, Ananda socializou com a sala sua sondagem. Fez com uma criança de 6 anos do primeiro ano, usou palavras de seu cotidiano, contou que leu e escreveu corretamente, já está em nível ortográfica, porém não escreve em letra cursiva. Comentou sobre o momento da sondagem e como foi a experiência.

Depois, Diego, que fez sua sondagem com seu sobrinho de 5 anos, a socializou. Utilizou palavras do corpo humano. Contou como foi o momento e a experiência. A criança está em nível silábico com valor sonoro.

Depois foi a vez da Jacke que fez sua sondagem com palavras do corpo humano, como Diego. Descreveu o momento, a criança já está no nível silábico alfabético. Bruna fez a sondagem com uma criança de 7 anos, usou palavras da natureza. Está em nível ortográfico e escreve em caixa alta.

Em seguida, a professora nos perguntou sobre o andamento do projeto integrador, se estava tudo caminhando. Depois a professora conversou com Ananda, não consegui ouvir sobre o que elas estavam falando, pois estava distante de mim e a sala toda estava falando, mas sei que a conversa das duas rendeu boas risadas.

Após, a professora colocou dois vídeos curtos de atividades com cantigas. Pediu que prestássemos atenção para, ao final, podermos discuti-los. Os vídeos mostravam como professores usavam cantigas para ajudar na alfabetização dos alunos. Neles, havia entrevistas com os alunos e os professores, sobre os benefícios do projeto. Após, discutimos o primeiro vídeo que era com uma sala do primeiro ano, a professora explorava um projeto, utilizou um livro, teve estratégia de leitura (alfabeto móvel "estratégia de seleção"; completar com palavras "inferência"). Já na segunda situação eram com crianças de 4/5 anos, a professora utilizou estratégia de antecipação, seleção, inferência e verificação, e ficou um bom tempo trabalhando a antecipação. Neste momento do debate, a mesma que aqui lhes relata o registro de aula, tentou participar da aula, porém não deu uma dentro. Rafa comentou sobre a altura das crianças e eu disse que as crianças foram subornadas, pois elas estavam bem quietas e participativas no segundo vídeo.

Jéssica leu seu registro de aula. Durante seu registro, arrancou boas risadas da turma. Ao chegar na metade, disse: "nossa, tá grande, rs". Então, recitou o poema "A força do professor", de Braulio Bessa, se referindo ao dia dos professores.

Bom, meu registro caiu na nossa aula de segunda, então já deu para perceber que a disposição não era das melhores, porém aos poucos fomos melhorando.

Para concluir, resolvi colocar um pedaço de um dos textos que eu mais gosto:

*O que te faz ser alguém?*

Sinto que cada dia que passa estamos mais pertos de terminar a faculdade. Nosso dia é tão corrido, quase não temos tempo de reparar nos detalhes da vida, afinal o que interessa é "ser alguém". Estude para ser alguém na vida. O problema não é estudar, se formar, ter um diploma e uma profissão honrada, pelo contrário, amém por isso. O problema é o pensamento de que é isso, ou qualquer outro senso comum medíocre, que nos faz ser alguém, quando, na verdade, não é.

Existe gente que não tem nem o ensino fundamental, mas tem muito mais a ensinar que muito portador de diploma pendurado e emoldurado. Existe gente que nunca teve uma formação, mas teve uma ideia e, hoje, contrata gente formada como empregado. Existe gente que não teve dinheiro para cursar o que sonhava, mas carrega valores que muito doutor nem sonha.

E é aí que eu me pergunto: No que é que a gente tem baseado o que dita o nosso valor?

O que finalmente significaria o que é acreditado e imposto: "Parabéns, agora você é alguém na vida!" Quem disse?

Vemos gente que se deu bem e é rica e bem-sucedida aos 20 e poucos anos, e mal conseguimos comprar uma bicicleta, não sabemos o que fazer para nos livrar das espinhas e não temos a mínima ideia se realmente queremos ser para o resto da vida. Mas quando a gente conseguir, a gente vai ser alguém, não vai? Quem disse?

Abrimos as redes sociais e somos bombardeados com fotos da *it girl* do momento. De barriga negativa, bronzado em dia e cabelo impecável. A gente se cobra, se culpa e se mata, pra tentar ficar um pouco parecida com a última foto que ela postou no Instagram, porque, aí, a gente vai ser alguém, não vai?

Quando a gente tiver dinheiro, a gente vai ser, né não? Ou então, quando arrumar um namorado (a), afinal, todo mundo a sua volta tem, não é? Quando conseguir alguém para postar

foto com legenda do Caio Fernando Abreu e aturar sua carência latente por não saber ser feliz sozinho (a), você vai ser alguém, não vai?

Depois que você provar para todas as pessoas que não acreditam em você, que você consegue, você vai se sentir satisfeito, não é? Quando conseguir pegar o microfone na sua igreja e mostrar que sabe falar bem, você vai se sentir reconhecido, certo? Ou, então, quando conseguir mais curtidas nas frases que você posta, talvez. Quando ficar famoso e ter gente pagando para tirar uma foto do teu lado, você vai ter certeza de que chegou lá, não vai? Não. Não vai.

Talvez alguma dessas hipóteses tenha doído em você. E eu quero que você saiba que eu não te condeno. A qualquer descuido, eu também me coloco vulneravelmente na mesma posição. Eu já estive em várias delas. Algumas, ainda tentam me prender dia ou outro, eu confesso. E eu não tenho vergonha de dizer isso. Não dá para ter vergonha de ser humano. Não dá para querer fingir que a gente é intocável. Não dá. Mas, também, não dá para ser assim o tempo todo. A gente precisa se libertar. A verdade liberta! E, a verdade é que gente tem pago um preço alto demais para tentar alcançar algo que é, literalmente, de graca.

O que faz a gente ser alguém nunca vem de fora, sempre vem de dentro. Nunca vem daqui, sempre vem do alto. É essência.

*Identidade não se baseia no que você faz, ou no que conquista.* Não tem a ver com nada que qualquer pessoa desse mundo acha de você. Não tem a ver com um diploma, uma aparência, um status, uma condição financeira ou social. Identidade não é algo que você está, é algo que você é. E isso inclui os dias ruins também.

Eu já deixei muita palavra mal proferida definir como eu me sentia a respeito de mim mesma, por não ter um filtro da verdade revelada no meu coração. Mas, hoje, mesmo quando estou fraca e vulnerável, eu sempre sei para que definição voltar.

**Roteiro de aula: 25/10/2017**

1. Conceito de avaliação: "dar aval à ação".
2. Discussão sobre o livro "Zoom".
3. Discussão do "Caso Miguel". Recortes de um dia vivido pelo personagem Miguel, em que é avaliado de diferentes maneiras, por diferentes pessoas.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS****Jackelline Gomes da Silva****6° Semestre de Pedagogia****Outubro de 2017****Registro de aula**

A aula do dia 25 de outubro foi iniciada com a discussão sobre o conceito de avaliação, que, segundo a professora, significa "dar aval à ação" e deve ser concebida a partir de um caminho formativo porque o processo avaliativo é processual e precisa visar não só ao momento, mas principalmente ao que fazer depois dele.

Sendo assim, para explicar o sentido que deveria tomar o termo "avaliação", a professora nos mostrou o livro Zoom, cujo conteúdo eu dificilmente conseguirei transpor para esta prosa com tamanha fidelidade, porém para a ciência dos atentos leitores trata-se de uma sequência de imagens que se inicia com a mostra de uma pequena parte de uma figura que depois é sucessivamente ampliada a fim de que tenhamos noção de que avaliar é deixar de focar em um só ponto para reconhecer todo o contexto do qual ele faz parte.

Logo, para ilustrar melhor esse conceito trabalhamos em grupos com um texto que trazia "recortes" e um dia vivido pela personagem Miguel. Cada recorte era na verdade um trecho do dia do Miguel sob a ótica de um narrador diferente. Assim, a mãe, o garçom, o motorista, o zelador e a faxineira trouxeram em suas observações distintos juízos de valores. Com os recortes, os grupos liam os trechos e posteriormente expressavam suas percepções. Como conclusão desta atividade, a professora leu outra parte do texto, esta agora se referia à ótica do próprio Miguel. E, desta forma, pudemos compreender que devemos tomar cuidado com nossas avaliações, por, muitas vezes, elas serem baseadas em curtos momentos, não são bem sustentadas e, por consequência, não apresentam veracidade.

Para finalizar, o que diz respeito à avaliação, Emanuele exibiu a sondagem que desempenhou no local onde realiza estágio.

Ao fim da aula, a professora leu o bonito registro de autoria de Katia, Karine e Mayara, cuja reflexão discorria sobre "esperançar", elucidando que transformar o substantivo "esperança" em verbo não é cometer uma troca indevida de classes gramaticais, mas sim considerar que precisamos ter esperança, ou seja, de fato voltar o pensamento e as forças na crença de que algo bom vai acontecer, ao invés de apenas simploriamente esperar.

Pois bem, é chegada a hora da minha reflexão. Confesso que não sou tão hábil em filosofar grandes pensamentos... Vou então trazer uma reflexão baseada no sentimento que

deve ser comum a muitos aqui: o cansaço e o desejo para que o ano acadêmico se encerre logo.

Estarmos cansados hoje reflete o que muito fizemos atrás, ou melhor dizendo, se hoje estamos de certa forma exaustos, isso se deve ao fato de que já caminhamos por duras estradas carregando fardos pesados de obrigações pessoais e profissionais. No entanto, na maioria das vezes, só fixarmos nesse lado cansativo do nosso cotidiano nos faz tapar os olhos para ver as boas e vastas coisas que conseguimos agregar aos nossos passos e isso é uma maneira desrespeitosa de se voltar a quem nos deu a oportunidade de poder caminhar.

Qualquer que seja a sua crença, tenha certeza de que alguém está a cada semana te possibilitando novos sonhos, novas oportunidades e, até mesmo, novos desafios. Ainda que estejamos sobrecarregados não podemos deixar de crer na possibilidade de, na vivência da nova semana, agregar mais benevolência.

Eu, você, nós temos muito que aprender com a célebre personagem da literatura americana, Pollyanna, que com o seu "Jogo do Contente" sempre conseguia achar um motivo para ser grata.

Eu agradeço a Deus por ter me dado a chance de estar viva hoje, desfrutando de mais um dia, e você, está grato (a) por qual motivo?

Sondagem de hipóteses de escrita por Emanuelle







**Roteiro de aula: 01/11/2017**

1. Último ensaio do Coral – Hino da África do Sul – para a apresentação do projeto integrador.

**Roteiro de aula: 04/11/2017**

1. Entrega das cartas pedagógicas.
2. Avaliação da disciplina

**Roteiro de aula: 06 e 07/11/2017**

1. Jornada de Integração Pedagógica: apresentação dos trabalhos de todas as classes.

Apresentação do sexto semestre: Coral formado pela classe, para cantar o Hino Nacional da África do Sul nos idiomas nativos dos Povos Africanos (Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho)

**Roteiro de aulas: 13 a 22/11/2017**

1. Conceitos de avaliação: teleconferência com Cipriano Luckesi e Jussara Hoffman.
2. Conceitos de avaliação formativa, diagnóstica, somativa, classificatória. Qual tipo de avaliação devemos utilizar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?
3. Avaliação emancipatória, com base no artigo de Ana Maria Saul, trazendo à baila os princípios da pedagogia freiriana.

**Roteiro de aula: 27/11/2017**

1. Questões do ENADE, para preparação para a prova integrada.

**NOME:** Tais Munique de Melo

**PEDAGOGIA – 6º SEMESTRE**

### **REGISTRO DE AULA**

Nesta aula a professora iniciou entregando atividades anteriores aos alunos que ainda não tinham recebido. Após a entrega das atividades, a sala recebeu um simulado com questões do Enade relacionadas à alfabetização. As questões foram respondidas coletivamente, um dos alunos lia a questão e a sala juntamente respondia a alternativa mais coerente. Em geral, a sala teve um bom desempenho em analisar e responder as questões, pois abordava assuntos que vimos em sala de aula com a professora Rosana, a qual mostrou felicidade por ter conseguido encontrar questões que foram trabalhadas durante as aulas que tivemos com ela. O desempenho nas respostas também agradou a Tabatha, que estava super feliz por ter acertado as questões da avaliação sobre alfabetização.

Pois bem, fizemos o simulado com alguns professores, e agora faremos a prova integradora, com a qual muitos de nós, alunos do 6º semestre de pedagogia, se encontram preocupados em como será esta avaliação e como serão suas notas referentes a ela. De fato, a prova tem um peso grande e trará uma grande diferença em nosso boletim. Mas foi com a professora Rosana mesmo que estudamos e aprendemos sobre avaliação, conhecemos os conceitos de Freire e compreendemos que falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos.

Mediante todas essas perspectivas sobre a avaliação que Freire nos traz, queria dizer que não precisamos nos preocupar com esta prova, pois acredito que temos professores que entendem o real significado de uma avaliação, e sabem que toda a avaliação deve ser contínua, somando todo o aprendizado, participação e evolução que foi construído durante o semestre todo. Não será uma avaliação que nos definirá ou definirá o nosso saber para sempre.

Então, amigos de pedagogia, estamos indo para o último ano, e o que quero dizer ao falar sobre os professores e avaliação, é a gratidão por ter professores que compreendem a nossa história e trajetória de vida, professores que possuem falhas, como todos nós, mas que estão sempre dispostos a entender o nosso lado, nossos sentimentos e nossas necessidades. E aos professores, meu muito obrigado por todas as vezes que vocês entenderam minha situação, compreenderam cansaço ou qualquer coisa do tipo.

OBRIGADA por não serem os professores universitários que criam guerras e agridem/abalam psicologicamente os alunos; OBRIGADA por neste aspecto praticarem toda ideia de construção de uma relação aluno-professor que nos ensinam nos conteúdos todos os dias, OBRIGADA por nos ensinarem a praticar o que se ensina.



**Roteiro de aula: 29/11/2017**

1.Prova integrada.

Apêndice B1 – Produto Didático do Projeto Integrador

## PLANO INTERDISCIPLINAR DE AULAS

**TEMA: Povos Africanos**

**Objeto de estudo:** Hino Nacional África do Sul - –ovos Africanos (Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho)

### 1. Apresentação da proposta:

Sabe-se que a reflexão e estudo sobre a realidade física e humana do continente africano, em especial neste plano de aula sobre a África do Sul, são complexos e exigem conhecimentos aprofundados sobre a temática para contemplar, na sua total significância cultural, os elementos culturais, sociais e étnicos que compõem este país.

No entanto, acredita-se ser possível começar um trabalho exploratório, de forma lúdica e motivadora, a respeito de alguns povos africanos Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho, por meio do estudo do Hino Nacional Sul-Africano, fomentando o exercício da empatia, respeito à diversidade e aumento da bagagem cultural dos alunos.

**2. Público-alvo:** 4º e 5º anos.

**3. Duração:** 6 aulas.

### 4. Justificativa

É possível considerar, para a justificativa dessa proposta, algumas reflexões apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs, ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios que orientam a educação escolar. Vejamos:

#### **Dignidade da pessoa**

Implica respeito humano, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições dignas de vida, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

**Igualdade de direitos**

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto, há de se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (etnoculturais, regionais, etárias, religiosas, de gênero etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

**Corresponsabilidade pela vida social**

Implica partilhar, com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelo destino da vida coletiva.

**Participação**

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea, e sim marcada por diferenças raciais, étnicas, religiosas, de classe etc.

A LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vem reforçar, na nossa sociedade, a importância deste tema de estudo para a educação.

Por meio desse conjunto de orientações, justifica-se a realização desta sequência didática ao intencional o trabalho com a cidadania, o respeito à diversidade e o comprometimento com a vida coletiva das comunidades.

**5. Objetivos**

- Ampliar, por meio da pesquisa e atividades lúdicas, a aquisição de conhecimentos referentes aos povos Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e Sesotho, representados em seus idiomas na letra do Hino Nacional da África do Sul.
- Conhecer e entender alguns dos elementos culturais que formam e fazem parte dessas comunidades.
- Desenvolver a compreensão pela diversidade cultural.
- Fomentar o respeito pelas diferenças físicas e culturais.
- Promover o trabalho em equipe em sala de aula.
- Estimular a participação da família em um trabalho integrado com a escola.

## 6. Áreas de conhecimento envolvidas no projeto (integração):

- a) **Língua Portuguesa:** ao realizar pesquisas, leituras e produções textuais, em casa e na escola, sobre os povos sul-africanos.
- b) **Educação Artística e Musical:** ao produzir alguns elementos como artesanato, utensílios domésticos, instrumentos musicais típicos e aprender algumas músicas e danças que fazem parte do acervo cultural dessas comunidades.
- c) **História:** ao aprender sobre a história de cada povo, suas particularidades e curiosidades.
- d) **Geografia:** ao situar onde cada comunidade vive no mapa da África do Sul, bem como entender como é a relação desses povos com o ecossistema que os circundam e quais as características naturais que fazem parte do seu dia a dia.
- e) **Educação Física:** ao trabalhar a ludicidade nas atividades de produção artística e ao promover a educação da expressão corporal através das músicas e danças típicas.

## 7. Conteúdo

- Hino Nacional da África do Sul;
- Povos Africanos Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho.

## 8. Material Necessário:

- CD do Hino Nacional da África do Sul.
- Caderno de classe.
- Livros ou outros materiais e equipamentos de apoio para a realização das pesquisas.
- Materiais artísticos diversos.
- Mapa da África do Sul.
- Fotos de cada povo.
- Fotos da vegetação e dos locais onde cada povo reside.

## 9. Metodologia:

Trabalhar a metodologia histórico-crítica, seguindo os passos indicados por: GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Melhor explicando: seguir os 4 passos: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final.

## 10. Desenvolvimento das atividades:

### ✓ Primeira Etapa:

- Para começar a introdução ao tema, contar a história da brincadeira chamada “Ubuntu” e perguntar aos alunos se já ouviram falar do país chamado África do Sul.
- Após uma pequena conversa para detectar os conhecimentos prévios das crianças (prática social), distribuir a letra (juntamente com a tradução) do Hino Nacional Sul-Africano e tocar o hino para o grupo-classe ouvir.
- Em seguida, perguntar quais foram as impressões que tiveram a respeito do texto que compõe o Hino, do ritmo, da musicalidade e o que mais possa ter chamado a atenção dos alunos.
- Pedir para que identifiquem o nome dos povos que são citados na música e promover uma roda de conversa para o diálogo inicial do que acham sobre quem são essas pessoas, como vivem, quais os costumes etc.
- Mostrar algumas fotos de cada tribo.
- Dividir a classe em 5 grupos e pedir para que cada um fique responsável por um povo e faça uma pesquisa coletiva junto às famílias, atentando para os seguintes aspectos: história, tradições culturais (artesanato, culinária, músicas, danças etc.), em que parte da África do Sul residem (vegetação e a relação com o meio ambiente), qual a forma de subsistência (se praticam comércio com outros povos, caçam etc.), as línguas faladas e as curiosidades que mais julgarem pertinentes.

### • Brincadeira “Ubuntu” (“Eu sou porque nós somos”):

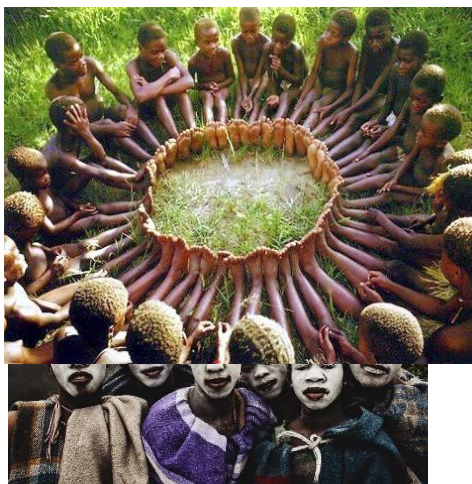
Um antropólogo fez uma brincadeira com as crianças de uma tribo africana. Ele colocou um cesto cheio de frutas junto a uma árvore e disse para as crianças que a primeira que chegasse à árvore ganharia todas as frutas.

Dado o sinal, todas as crianças saíram ao mesmo tempo... e de mãos dadas! Então, sentaram-se juntas para aproveitar a recompensa.

Quando o antropólogo perguntou por que elas haviam agido desta forma, sabendo que um entre eles poderia ter todos os frutos para si, elas responderam: “Ubuntu: como um de nós pode ser feliz, se todos os outros estiverem tristes?”.

**Sugestões de fotos:**

- **Povo Xhosa:**



- **Povo Zulu:**



- **Povo (Se)sotho:**

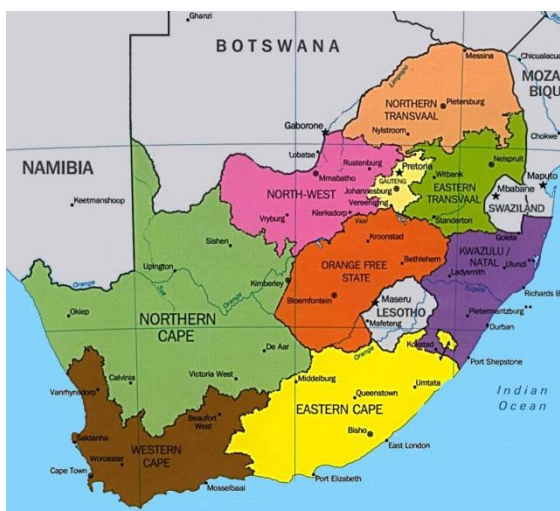


- ✓ **Segunda Etapa:**

Aqui será reservado para a socialização dos grupos a respeito da pesquisa coletiva que fizeram. Este momento é importante para a superação ou constatação dos conhecimentos prévios que os alunos tiverem na aula anterior e para a discussão das semelhanças e diferenças que temos com os povos estudados (problematização); procurar ressaltar a importância da

diversidade cultural das pessoas e o quanto é necessário respeitá-las. Conforme as crianças forem apresentando as descobertas que fizeram, mostrar o mapa da África do Sul e localize, junto com os discentes, o local onde cada comunidade vive, como é a natureza que os circundam e a relação que essas pessoas estabelecem com ela.

### Sugestão de mapa:



### ✓ Terceira Etapa:

Esta aula será reservada para trabalhar alguns elementos culturais que fazem parte das tradições dos povos Xhosa, Zulu, Africâner, Ingleses e (Se)sotho. Apresentar pequenos trechos de músicas e vídeos de danças (instrumentalização) respectivas de cada grupo. Permitir que as crianças cantem, dancem e, se possível, trazer alguns instrumentos musicais que fazem parte da cultura desses povos. Após esse primeiro momento, partir para a ótica do artesanato e mostrar algumas figuras de acessórios que costumam usar, tipo de vestimenta, utensílios domésticos, instrumentos de caça, comidas típicas etc. Dividir novamente a sala em grupos e, junto com os alunos, decidir qual material inspirado nas tradições sul-africanas irão confeccionar. Solicitar o material necessário para a próxima aula.

### Sugestões:

- **Povo Xhosa:** tambor africano



Dança Xhosa: <https://www.youtube.com/watch?v=IXF0Zdk5RDA>

- **Povo Zulu:** artesanato com miçanga



Música Zulu: <https://www.youtube.com/watch?v=pBs1W5Zbk8Y>

✓ **Quarta Etapa:**

Neste momento, será realizada a “*Oficina da Diversidade*”. Cada grupo já com os materiais em mãos, que providenciaram antecipadamente, e com a ideia do que irão fazer, produzirão artesanatos ou comidas, com o auxílio do docente visando à exposição final que será feita para as demais classes. Torna-se interessante aqui convidar o (a) professor (a) de Educação Artística para ajudar durante o processo de confecção. Registrar por meio de fotografias o momento de criação dos alunos para que façam parte, igualmente, da exposição final.

✓ **Quinta Etapa:**

Conversar com os alunos sobre o que eles gostariam de falar para as pessoas que fazem parte desses povos, se gostariam de contar o que estão estudando e conhecendo sobre eles, do que mais gostaram de suas culturas, o que fazem de diferente aqui no Brasil etc. Convidá-los,



então, para redigirem uma carta para “*O meu amigo africano*”, incentivando, se possível, a utilização de algumas palavras próprias do vocabulário dessas tribos (exemplos: **Bom dia!** - –oeie Móre (Afrikaans); **Bom dia!** - –awubona, Njani (Zulu); **Como está?** - –oe gaan dit? (Afrikaans); **Como está?** - –njani? (Zulu); **Obrigado** - –ankie (Afrikaans); **Obrigado** - –giyabonga (Zulu); **Tchau!** - –otsiens (Afrikaans); **Tchau!** - –hambe Ilahle (Zulu)). Guardar as cartas para a confecção de um mural para a exposição final e combinar com os alunos quem gostaria de lê-las no dia da apresentação dos trabalhos.

#### ✓ Sexta Etapa (produto)

A última aula será reservada para a exposição dos materiais que foram confeccionados pelos alunos, pela leitura e exposição das cartas que produziram e pela exposição das fotos tiradas no momento da “*Oficina da Diversidade*”. Combinar com o grupo-classe de todos virem com alguma roupa, acessório ou pintura que lembre os povos estudados; tematizar o espaço da apresentação com músicas e vídeos das danças trabalhadas em sala de aula. Convidar as demais classes e pessoas que trabalham na escola para prestigiarem o trabalho feito pelo grupo-classe.

## 11. Avaliação

A avaliação será feita com base nos seguintes aspectos:

- Participação e cooperação nas atividades propostas.
- Apresentação dos resultados das pesquisas.
- Superação dos conhecimentos prévios.
- Respeito pelos momentos de participação do Outro.
- Participação nas atividades de confecção, na produção textual e nas exposições orais.
- Apresentação para a comunidade escolar da prática social final envolvendo a “*Oficina da Diversidade*” e a carta para “*O meu amigo africano*”.
- Autoavaliação dos alunos, destacando aspectos positivos ou dificuldades encontradas durante o projeto.
- Comentários de pessoas que assistiram à culminância do projeto registrados em livro de presença.

## 12. Referências Bibliográficas:

**Expressões nas línguas africanas.** Disponível em:

<<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1507920-5602,00-APRENDA+EXPRESSOES+EM+AFRIKAANS+E+ZULU.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

**Imagem Mapa África do Sul.** Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=mapa+%C3%A1frica+do+sul&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLqo\\_O9cLWAhUL5AKHWKtBfYQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=\\_0zg5tt58j037M:>](https://www.google.com.br/search?q=mapa+%C3%A1frica+do+sul&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLqo_O9cLWAhUL5AKHWKtBfYQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=_0zg5tt58j037M:>)>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

**Imagem Objeto Xhosa.** Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&q=tambor+africano&oq=tambor+africano&gs\\_l=psy-ab.3...4054.5694.0.5880.13.12.0.0.0.108.470.11j1.12.0.dummy\\_maps\\_web\\_fallback...0...1.1.64.psy-ab..1.2.182...0j0i30k1.0.qaUYAkgi9Js#imgrc=pMM-\\_\\_OS7v-GUM:>](https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&q=tambor+africano&oq=tambor+africano&gs_l=psy-ab.3...4054.5694.0.5880.13.12.0.0.0.108.470.11j1.12.0.dummy_maps_web_fallback...0...1.1.64.psy-ab..1.2.182...0j0i30k1.0.qaUYAkgi9Js#imgrc=pMM-__OS7v-GUM:>)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

**Imagem Objeto Zulu.** Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=mi%C3%A7anga+zulu&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi\\_ke2Z-sfWAhWJhZAKHZIqAOsQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgdii=Mfo1snyBOGVBrM:&imgrc=hzg853eNT0-CHM:>](https://www.google.com.br/search?q=mi%C3%A7anga+zulu&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi_ke2Z-sfWAhWJhZAKHZIqAOsQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgdii=Mfo1snyBOGVBrM:&imgrc=hzg853eNT0-CHM:>)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

**Imagem Povo (Se)sotho.** Disponível em:

<<http://voluntariosprojetoafrica.blogspot.com.br/2015/06/tribos-sul-africanas-de-grande.html>>. Acesso: 25 de setembro de 2017.

**Imagem Povo Xhosa.** Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&q=povo+xhosa&oq=povo+xhosa&gs\\_l=psy-ab.3..0i24k1.23517.27761.0.28036.17.16.1.0.0.261.1598.0j11j1.12.0.dummy\\_maps\\_web\\_fallback...0...1.1.64.psy-ab..4.13.1599...0j0i67k1j0i13k1j0i13i30k1j0i5i30k1.0.emWonNJfwwQ#imgrc=d8dObOZo\\_JYiVM:>](https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&q=povo+xhosa&oq=povo+xhosa&gs_l=psy-ab.3..0i24k1.23517.27761.0.28036.17.16.1.0.0.261.1598.0j11j1.12.0.dummy_maps_web_fallback...0...1.1.64.psy-ab..4.13.1599...0j0i67k1j0i13k1j0i13i30k1j0i5i30k1.0.emWonNJfwwQ#imgrc=d8dObOZo_JYiVM:>)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

**Imagem Povo Zulu.** Disponível em:

<<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/2010/02/zulus.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

**Imagem Ubuntu.** Disponível em: <<https://vivimetalium.wordpress.com/2015/09/18/tribo-xhosa/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

**Império Zulu.** Disponível em:

<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/2010/02/zulus.html>>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

NASCIMENTO, Sonia. **Características do Povo Zulu.** Disponível em:

<<https://revistaraca.com.br/caracteristicas-do-povo-zulu/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

**Tribo Xhosa.** Disponível em: <<https://vivimetalium.wordpress.com/2015/09/18/tribo-xhosa/>>.

Acesso em: 24 de setembro de 2017.

Apêndice B2 – Cartas Pedagógicas

Alunas: Ananda Luz e Gerlúcia Santos – 6º semestre/Pedagogia UNISANTOS

## CARTA-PEDAGÓGICA

### RITMOS DIFERENTES/ATIVIDADES DIFERENTES

*Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano, sempre que alguém descobre esse poder algo antes considerado impossível se toma realidade."*

*Albert Einstein*

Prezada professora,

Partindo do princípio que as pessoas aprendem de formas diversas, em ritmos diferentes, com base nos seus saberes prévios, habilidades, interesses e emoções, o ensino não pode adotar um único formato para todos. É preciso reconhecer que em sala de aula há alunos com facilidades em determinados conteúdos e dificuldades em outros, tendo cada um seu ritmo de construção de conhecimento.

Caso fôssemos pensar em uma sala de aula da etapa do Ensino Fundamental, principalmente de escolas públicas, teríamos aproximadamente cerca de vinte e cinco alunos em cada classe. Entre esses educandos, aproximadamente três apresentariam facilidades para aprender, pedindo constantemente por novos desafios, pois já estão bem avançados, enquanto seus colegas ainda estão absorvendo os conceitos básicos; oito dessas crianças (ou jovens) estariam entre as que possuem dificuldades e que precisam de atenção especial, sendo muito provável, também, que nesse grupo exista pelo menos um discente com algum déficit de aprendizagem mais grave. Os demais alunos comporiam um grupo que oscila entre o mínimo necessário e o adequado para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Para construir um ensino no qual o aluno é o centro, se faz necessário que as atividades desenvolvidas considerem as dificuldades, necessidades e evolução desse sujeito, ou seja, focar o ensino no aprendiz.

O papel do professor torna-se, assim, importante à medida que este precisa fazer intervenções, visando à aprendizagem dos alunos e não adotando apenas uma postura de transmissor de conhecimentos descontextualizados.

É preciso, sobretudo, e já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22)

O meio escolar em que a metodologia de ensino adotada pelo professor é a transmissão de conhecimento, em que espera que todos aprendam de maneira igual. Entretanto, não proporcionará um ensino significativo e o ato de aprender se tornará mais difícil, criando uma acentuada frustração nos alunos, por não conseguirem acompanhar e nem desempenhar o papel de protagonistas no processo de construção do conhecimento.

A relação de respeito entre aluno-professor e aluno-aluno é fundamental em qualquer ambiente de ensino. Proporcionar aos discentes tarefas diferenciadas, individuais e em grupos garante a motivação para aprender, substituindo a frustração, maximizando o aprendizado e oferecendo, assim, oportunidades para que cada educando aprenda de forma individual, com o grupo e com auxílio do professor. Dessa forma e com o passar do tempo, dentro da rotina escolar os alunos menos motivados tendem a se envolverem e a se tornarem mais participativos, interessados e comprometidos. O grande ganho de toda essa desconstrução do ato de ensinar e de aprender é a autonomia. O aprendiz acredita ser capaz de caminhar sozinho, sente-se à vontade para recorrer ao professor quando possui alguma dificuldade e, desse modo, segue caminhando gradativamente para novos desafios e conquistas, adquirindo características que consolidarão um cidadão que pensa criticamente, se comunica, interage e reflete sobre as informações que recebe.

Sabe-se que não é fácil para o educador realizar atividades diferentes para sujeitos com características únicas e diante de todas as dificuldades dos mais diferentes segmentos a que o docente, grupo-classe e comunidade escolar são submetidos, porém Freire (2013) fala sobre a reflexão em torno das virtudes para encarar obstáculos existentes na prática educativa, dentre elas estão: a coragem, competência, capacidade de decidir, a tensão entre paciência e impaciência, humildade, amorosidade, tolerância, segurança, verdade, eticidade. Através desses atributos pode-se criar uma escola feliz e significativa na vida de quem dela participa. E assim o professor é estimulado a criar e a testar estratégias pedagógicas voltadas a

promover o desenvolvimento dos estudantes de maneira individualizada, respeitando as limitações e talentos de cada um, buscando uma educação integral.

### **Referências Bibliográficas:**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Nomes: Bruna Rocha, Jackelline Gomes e Jéssica Ferreira

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I

Novembro de 2017

### **Carta Pedagógica**

Santos, 13 de novembro de 2017.

Caros amigos docentes,

Falar de indisciplina é algo que requer muito cuidado e atenção, pois sempre é um tema recorrente nas reuniões pedagógicas ou até mesmo em simples comentários partilhados entre educadores, ou seja, é algo que está constantemente em pauta.

Atualmente, muito se discute sobre o porquê da existência desta, e, nesse sentido, acreditamos que o caminho mais adequado não é procurar um culpado para tal ocorrência, mas por outro lado, investigar sua causa, corroborando com o pensamento de Paulo Freire exposto em uma das inúmeras cartas que escreveu: "O bom docente deve explorar o contexto dos seus alunos". Dessa forma, sabemos que explorar o contexto do grupo discente é uma forma de nos aproximarmos dele e que a possível criação de um vínculo pode ser uma boa alternativa para a promoção de uma postura mais adequada do discente na sala de aula.

Quando pensamos em comportamento, muitas vezes nos remetemos aos ensinamentos ministrados no passado, nos quais os alunos sequer se expressavam e tampouco se portavam fora de quaisquer padrões esperados. Todavia, atualmente, pouco restou desse silêncio em sala de aula e a inquietação constantemente transcende do não respeitar as novas regras estabelecidas para o déficit na formação moral dos alunos.

Essa constatação torna-se inquietante aos educadores, uma vez que não cabe mais a eles somente o ensino de conteúdos pertinentes às suas matérias, mas ainda o reforço da chamada "educação" que antes vinha de casa. Isso se dá devido à mudança de postura da sociedade quanto aos limites dados às crianças, pois é fato que sempre houve casos de indisciplina, porém atualmente estes estão mais intensos.

Dessa forma, é importante que os professores despertem o interesse dos alunos e aflorem suas curiosidades, pois é assim que a disciplina em sala de aula será favorecida.

Além disso, o professor deve abolir o autoritarismo e utilizar da autoridade de maneira produtiva, visto que, segundo Paulo Freire (1989, p. 39), "a autoridade sendo um produto da

relação professor-aluno não é de toda errada e sim necessária, porém realizada de forma eficaz, conduz o discente a se disciplinar". Essa construção da disciplina é essencial uma vez que é um caminho melhor que erradicar a indisciplina de imediato.

De fato, "[...] as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática [...]" (VASCONCELLOS, 2009, p.13), visto que o educador se vê obrigado a lidar com a indisciplina e percebe como esse comportamento inadequado compromete o trabalho pedagógico. Dessa forma, deve visar à melhora da organização do ambiente de trabalho escolar, estendendo a sua concepção, caracterizando-a como comportamento, postura e atitude.

Decerto, não podemos falar que existe um manual com o que fazer ou como proceder em situações de conflito nas quais a indisciplina é gritante, porém no momento de conflito no ambiente escolar o diálogo deve ganhar destaque já que é uma das maneiras de solucionar o ocorrido.

Quando o professor dispõe o problema aos alunos, mostra a eles a preocupação com o que está acontecendo na sala de aula. Direcionar para todos o diálogo e não somente a quem está envolvido na situação pode ser uma forma de estabelecer melhor compreensão no ambiente, ainda que nem todos os alunos se comovam, haverá aqueles alunos mais sensíveis, que estão com a humanidade mais preservada ou com o vínculo com o professor menos esgarçado, os quais, ao entender com inteligência o que se passa, poderão ser uma espécie de auxílio para reduzir tensões no dia a dia escolar.

O diálogo como estratégia reflexiva faz com que um se coloque no lugar do outro, indo ao contrário do pensamento autocentrado que não consegue ver o ponto de vista do outro. É importante que o professor consiga conquistar a confiança do aluno. Por mais que os docentes não estejam de acordo com que está sendo escutado e falado pelo educando, poderá buscar na reflexão o respeito e até mesmo o confronto com um outro ponto de vista.

O professor estar inteiro em sala de aula favorece o despertar do aluno, a sua inteireza ajuda a constituir a do outro. Quando se fala do professor "por inteiro na sala de aula", não significa que esteja somente ali para transmitir conteúdos, mas sim para analisar, observar, averiguar as necessidades dos alunos, para que este possa se constituir humanamente, desenvolvendo a personalidade, caráter, consciência e cidadania.

Ao realizar a autoanálise em relação à indisciplina, é importante que o professor faça uma análise crítica para ver até que ponto o comportamento do aluno é considerado indisciplina. Mudar/renovar a prática da sala de aula e da escola, quando necessário, é sair



do círculo de alienação, isto é, faz com o que o professor seja capaz de assumir sua participação e responsabilidade.

Procurar resolver logo os conflitos referentes à indisciplina na sala de aula é uma maneira de não ocasionar mais problemas, segundo alguns estudos e pesquisas do cotidiano, conforme pontuam os estudiosos François Dubet, Maria Teresa Estrela, Margot Bertoluci Ott sobre o tempo despendido pelo professor com estratégias de sobrevivência, quando não consegue equacionar adequadamente o problema da disciplina, chega a ser mais de 50% do tempo útil de aula. O professor não deve ter medo de solucionar e nem ter o sentimento de insegurança. É através das pequenas modificações no começo do processo que poderão surgir profundas alterações no desenvolvimento.

Por fim, diante de tudo que discorremos acima, compreendemos que a disciplina não é fruto somente do trabalho pedagógico, entretanto para o seu estabelecimento, é indispensável uma ação em conjunto que possa envolver ainda a família e a equipe gestora. É sabido que não é fácil lidar com esse problema, e, por isso, todo apoio ao trabalho do professor será sempre bem-vindo.

### **Referências:**

FREIRE, Paulo e outros. **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar:** Fundamentos para o trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Problemáticas Transversais)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS CURSO DE PEDAGOGIA 6º**

**SEMESTRE**

**ALUNAS: EMANUELLE EUGENIO E KARINE MATIAS MARQUES**

**CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA**

**PORTUGUESA I**

**PROF. ROSANA PONTES**

**CARTA PEDAGÓGICA: RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR**

Caros amigos professores,

Ao tratar da responsabilização do professor, estamos abordando o interesse dos alunos pelos conteúdos e metodologias utilizadas pelos educadores.

A tecnologia e modernidade trazem alterações ao modelo tradicional de educação, os alunos já não aceitam os professores vistos como autoritários. O profissional tem que estar bem qualificado e preparado para enfrentar as salas de aula dos dias atuais. Os alunos têm ficado cada vez mais críticos, não aceitam tudo o que lhes é imposto e debatem aquilo que, porventura, discordam.

Enfrentar as salas de aula atuais é saber inovar e chamar a atenção, despertando o interesse do aluno e a vontade em aprender. E como podemos despertar esse interesse e essa vontade do aluno em aprender os conteúdos que lhes são impostos?

Muitos dos conteúdos passados aos alunos não despertam seu interesse, por se tratar de algo visto como "chato" para eles. Cabe ao professor usar a criatividade, ministrando as aulas através de estratégias atualizadas.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do

ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 260)

As atividades podem passar de tradicionais para lúdicas e práticas, "encher" o quadro de lousa de lição, o método "copiar e colar", cadeiras enfileiradas e o autoritarismo cada vez mais estão sumindo dentro das salas de aula.

Muitas salas se posicionam em círculos, dessa forma, os alunos e o professor conseguem participar de um diálogo de "igual para igual", assim como os alunos entre si conseguem ter mais visualizações um com os outros, participando e cooperando em grupo para o desenvolvimento da aula e dos assuntos abordados. Freire (1996, p. 42) enfatiza:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

A roda de conversa, a exposição de ideias dos alunos, e a aceitação do professor em escutar e respeitar a opinião que lhe é dada é fundamental para que ocorra um bem-estar dentro da sala de aula e uma boa convivência entre todos. O aluno precisa confiar no professor, e essa confiança se gera através da rotina e do respeito que é dado um com o outro, e escutar o próximo é saber respeitar.

Freire (1996, p. 52) diz que "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". O professor aberto às indagações dos alunos e à curiosidade.

Trazer atividades diferenciadas, usar a tecnologia a favor do conhecimento também são métodos bastante utilizados pelos professores dos dias atuais. Os alunos não estão mais interessados em cumprir calendário e seguir métodos tradicionais de apostilas, a tecnologia está aí para ser usada a favor de todos. Jogos e brincadeiras também são meios interessantes para serem abordados dentro da sala de aula, através desse os alunos passam a ter uma diversão ao invés de imposição em aprender. Deixando de ser aulas cansativas para aulas divertidas e interessantes, cativando os alunos, quebrando grupos e interagindo a sala de aula uns com os outros. Aceitando as críticas e sugestões dos alunos e quebrando a ideia de autoritarismo e opressão.

Paulo Freire afirma que o educando espera, não um "professor licenciado", mas um educador com "bom senso", capaz de orientar as atividades, tomar decisões, estabelecer tarefas, cobrar as produções individuais e coletivas do grupo, o que manifesta o reflexo da autoridade competente e o exercício da liberdade. Da mesma forma espera-se do professor o desejo pelo direito de poder dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente, o que lhe impõe a exigência de planejar, estudar, pesquisar, ler, escrever, num ato constante de preparação da sua ação educativa, na exigência pelo respeito à curiosidade do educando, a amorosidade por ele, comprometendo-se com o processo de formação.

Além de todos os fatores necessários para que se possa ministrar uma aula com produtividade, temos também que lembrar do fator primordial que move todos os outros, a vocação, o que seria essa vocação que todos falam? Precisa mesmo ter amor ao que se faz para obter êxito? Podemos até conseguir chegar em um objetivo final, alcançando as metas traçadas, mas nenhuma aula se compara àquela que é dada com amor, com brilho nos olhos e vontade de ensinar.

O professor que alcança suas limitações é aquele que observa as dificuldades e sente a diferença em cada aluno seu. O professor precisa ter ânimo para continuar, mesmo com a desvalorização social da nossa profissão, querer ver a evolução, e vibrar com cada aprendizado de seus alunos. Não conhecemos profissão mais nobre, que mais dá do que recebe do que essa nossa profissão de ser professor.

## **REFERÊNCIAS:**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados 15 (42), 2001.

Disponível em: < [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2015/06/29/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,488192/a-responsabilidade-do-professor.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2015/06/29/ensino_ensinosuperior_interna,488192/a-responsabilidade-do-professor.shtml) >. Acesso em: 08. Out. 2017.

Universidade Católica de Santos

Nomes: Rafael Goulart, Tabatha Abreu, Tais Melo

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I

Novembro de 2017

### **Carta Pedagógica: Autonomia da Prática Docente**

Santos, 14 de novembro de 2017

Prezados professores, docentes, educadores,

Ao compreender a autonomia em sua totalidade, falaremos sobre a falta da autonomia na prática docente, pois é comum encontrarmos educadores que se encontram na posição apenas de transmissores de conteúdo da apostila para os alunos, e é de modo o contrário que entendemos que a autonomia deve ser praticada. Não somente ser estimulada pelo professor para seus alunos, mas é necessário também que a autonomia seja vivida desde o professor.

Nesta carta, iremos apresentar ideias expostas da obra de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996. Esta obra nos apresenta diversas ideias do autor com o intuito de orientar os docentes para uma melhor prática educativa.

Freire fala da ideia de que os nossos saberes docentes são produtos de uma ação prática e que os alunos são seres autônomos e participantes de um mesmo plano de conhecimento dos educadores. Sendo assim, Freire está afirmando que os docentes devem levar em consideração o conhecimento trazido pelos discentes, e, a partir destes, desenvolver suas habilidades, conhecimentos, não treinando ou doutrinando os educandos de forma que não se tornem copistas ou alienados, e sim seres críticos e atuantes.

"Não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 12). Esta fala, muito recorrente de Paulo Freire, traz o seu pensamento de que os educadores aprendem ao ensinar, sendo assim

"ensinar ensina o ensinante a ensinar" (FREIRE, 1996). Seguindo este mesmo pensamento, pode-se fazer uma analogia entre professores e alunos, direcionando para a formação de profissionais em formação, com uma fala sua onde o autor afirma que: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 12)

Paulo Freire (1996) critica o ensino bancário, que limita o educando a apenas receber o conteúdo, e do mesmo modo, limita o educador a somente transferir o conteúdo ou objeto, e ensinar não se restringe a isso, ensinar não é essa superficialidade que o ensino bancário oferece que limita o professor na sua prática docente. Ensinar implica condições que exigem que a presença de educandos criadores, inquietos, e rigorosamente curiosos.

A nossa tarefa, educadores, não é apenas passar conteúdo, mas ensinar a pensar corretamente. E como influenciar o educando a pensar certo, se o docente é um repetidor que força o educando, mecanicamente, memorizar o que leu em sua apostila e que transfere rigorosamente e metodicamente as ideias inertes dentro do texto? Este docente que se dispõe apenas para o que é dado, que não pesquisa, não critica, não traz a realidade, segundo Freire (1996), é um educador mecanicista e não pensa certo.

"Ensinar é uma especificidade humana", aqui salienta que a boa prática do ensino depende muito de como nós, educadores, iremos nos impor. Devemos saber ouvir, saber discutir e saber nos expressar. Não devemos temer expor ideias e opiniões, fazendo do ambiente escolar um lugar de troca de pensamentos e discussões de assuntos. Vejamos abaixo:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". (FREIRE, 1996, p. 50)

Paulo Freire (1996) nos chamou atenção ao fazer referência ao gosto e prazer da profissão docente. Afirma que o processo de ensino-aprendizagem é um processo alegre por natureza e que o educador deve querer o bem de seus alunos, um bem maior do que o limitado pela sala de aula, mas o bem que se quer a um ser humano que acompanhamos viver e a se desenvolver. Apresenta na última parte de sua obra a necessidade de amarmos o que fazemos e cita algumas dificuldades que encontramos, e diz que existe uma "força

misteriosa, às vezes chamada "vocação" que faz com que os docentes permaneçam em seus postos, amorosamente.

Encerramos esta carta com uma citação do livro *Pedagogia da Autonomia*, em que Freire (1996) faz uma apresentação do educador e sua ação docente inseridos em um contexto de dever, luta pelo respeito, dignidade e direitos dos educadores:

[...] é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (FREIRE, 1996, p. 53).

#### **REFERÊNCIA:**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Nomes: Beatriz Horta e Danielle Baeta

Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

Novembro de 2017

Ritmos diferentes/atividades diferentes

### **Carta Pedagógica**

Caros amigos docentes,

Muitos ainda acham que toda criança tem que ter o mesmo ritmo, ou aprender tudo da mesma maneira, mas não é bem assim. Isso é algo que requer muita atenção, temos que respeitar o ritmo e as diferenças de cada um, sabendo assim que cada um irá aprender no seu tempo.

O trabalho docente não trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes. Então, cada um, com as suas diferenças, acaba se tornando indispensável às crianças terem estratégias de aprendizagem diferentes. Segundo Paulo Freire (ANO) "Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes". Respeitando as particularidades de cada um, o professor tem uma visão mais detalhada de qual estratégia ele poderá seguir. Precisamos ter métodos eficientes de ensino, para melhorar o desempenho dos alunos, variar as atividades, de modo a prender a atenção e instigar o pensamento dos estudos. O professor precisa sempre estar atento aos resultados em sala de aula, para assim saber se a dificuldade é individual ou conjunta, podendo ser apenas o conteúdo que não está sendo trabalhado da melhor forma.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" Paulo Freire. No pensamento de Freire, o aluno não é um depósito que deve ser preenchido pelo professor, mas podem aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades na realidade da vida, pois o educador, no processo de ensino-aprendizagem, aprende junto com seu aluno. A educação é vista por



Freire como pedagogia libertadora capaz de tornar mais humana e transformadora para que homens e mulheres compreendam que são sujeitos da própria história.

Sabemos que está cada vez maior o número de alunos nas salas de aula, o que dificulta o professor identificar um aluno com dificuldade, dar uma atenção diferenciada para aquele ou aqueles alunos que precisam de um suporte diferente.

Sempre irá existir dois tipos de professores: aqueles que procuram diferenciar suas aulas e aprimorar suas metodologias, os inovadores, e os que acham que a educação não tem mais jeito, que nada que fizermos poderá melhorar o sistema educacional existente, os chamados professores acomodados.

Não podemos nos tornar professores acomodados, os alunos merecem uma metodologia diferenciada, é necessário que haja mudança conforme os anos passam, as gerações mudem.

Se tornando um professor inovador, você não terá dificuldades em encontrar outros métodos de ensinar o aluno que não entendeu da maneira que você ensinou como o restante da sala, cada aluno tem suas dificuldades e tempo.

Paulo Freire nos incentiva, dizendo que quando ele ensina, continua buscando, procurando. Ensina porque procura, porque indaga, porque indaga e se indaga. Pesquisa para constatar, contatando se intervém, intervindo educa e se educa. Pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e "colocar em prática". Ser professor é sempre estudar, ter consciência de que ele está fazendo parte da vida de uma criança, de uma fase importante, e se as crianças "passarem" por você com alguma pendência, dificuldade, o erro pode ser seu.

O professor é muito importante e precisa saber disso, por isso não devemos nos acomodar, precisamos estar sempre atentos às dificuldades dos alunos, ao tempo do aluno e, de alguma forma, ajudar essa criança a passar por essa fase de forma satisfatória para uma vida toda.

### **Referências Bibliográficas:**

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-Paulo-Freire-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o.aspx>

[http://www.projeto: 'i\\_da.com.br/d\\_@LQQ.Q\\$\\_:çomunidad^":''^vancar-aprendizagem.php](http://www.projeto: 'i_da.com.br/d_@LQQ.Q$_:çomunidad^)

<http://aprova.eom.br/como-fazer-com-que-o-desempenho-dos-alunos-melhore/>

### **Carta pedagógica: A ausência Familiar.**

De: Letícia e Diego

Para: Educadores e Educadoras.

Professoras, Professores, alunas (os) e Família. O quanto se pode dialogar sobre esses sujeitos, considerando a escola o palco de suas relações que promovem benefícios e malefícios ao emocional, ao cognitivo e ao espírito? Quanto descrédito e paralelamente quantas histórias transformadoras fazem e fizeram parte dessa corrente ou laço que amarra independente do seu contexto e, por um período, parece inquebrável.

Talvez, o (a) professor (a) deva, a cada tempo, atribuir aos seus pensamentos outros tantos mundos subjetivos. Provável é que a escolha de estar como educador (a) em algum momento da vida, ou em grande parte da vida, é fazer a opção de obrigatoriamente conviver com outros numa inter-relação entre intersubjetividades. E quanto menor a idade dos seu alunado maior intensidade emerge deste contato. E desconsiderar o contato com a família de cada aluna (o) será o mesmo que olhar um oceano de fora e não ter amplitude de qual vida existe abaixo daquela superfície "calma" ou às vezes "agitada"? Ignorar a possibilidade de aproximar-se da família de uma criança ou adolescente será o mesmo que olhar indígenas como índios usando penas, pinturas e arco e flecha, apenas?

Responder essas perguntas envolve uma obviedade para muitos, quando principalmente temos como preocupação uma sociedade mais humana. Porém, fazer essas questões para docentes é ativar suas memórias diante das experiências nesta profissão. Relembrar das dificuldades de aprendizagem e relacionamento que se vê em um (a) aluno (a) e logo depois se deparar com enormes problemas familiares. É entender o significado do substantivo "ausência" de modo muito amplo, não considerando só os pais não participativos e não presentes, mas é conviver com famílias presentes, apenas fisicamente, por inimagináveis ocasiões. Responder essas perguntas é colocar um peso na escolha do passado e remontar à complexidade que permeia esta profissão.

Este quadro está posto e partimos do tema ausência familiar. Considerando sua negatividade colocaremos a partir de agora como problema reflexivo e não como fato

acabado. Portanto, esta carta não apontará uma resposta final. Com a justificativa de perceber em nós mesmos, o escritor e a escritora desta carta, estudantes de pedagogia que tratarão o tema como problema reflexivo, recorreremos à Paulo Freire para uma perspectiva transformadora.

[...], é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas se sujeito igualmente. (FREIRE, 2000, p. 36)

É necessário para o leitor compreender que a participação familiar na escola não contribui apenas para o desenvolvimento do educando, mas também auxilia a estabelecer uma gestão democrática na educação, além do mais, concilia uma aproximação de pais, alunos e professores, onde todos possam participar nas tomadas de decisões sobre projetos, funcionamento, aproveitamento, em suma é importante a interação entre escola e comunidade. Portanto, é preciso criar estratégias para haver interesse de ambos em alimentar essa aproximação, pois, "todos ganham". Por isso, não desista de ser um dos maiores incentivadores a promover esse contato entre escola e família, você é um canal que pode mudar o mundo de alguém, de alguma família, só por saber dos problemas que enfrentam ou por causar a democracia com a participação de todos no aproveitamento escolar de uma criança. É benéfico para construir um ambiente favorável de aprendizagem, onde os alunos se sentirão acolhidos e especiais, o que terá muito significado no seu desenvolvimento e crescimento.

Atualmente, no Brasil, as famílias têm sofrido como uma vida corrida e rotineira pelo estado econômico se encontrar instável, com isso, os valores humanitários que deveriam ser ensinados em casa estão ficando cada vez mais transitórios, sobre isto Bittencourt (2017) utiliza do autor Kaloustian (1998) para dizer:

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os apertes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (KALOUSTIAN, 1998, p. 22)

Entenda que, como professor lidará com crianças de diferentes famílias e estruturas e terá que lidar com tudo que estará em sala de aula de alguma forma, encontrará crianças que não têm limites, que não respeitam e apesar de tecnicamente não ser tarefa sua, coloque-se no lugar dela e pense o que ela deve ter passado ou o que tem por se achar nessas circunstâncias, a autora do texto "A ausência da família na história da aprendizagem escolar" Elaine Bittencourt utiliza Cury (2002) para colocar a forma em que ele orientou professores a lidar com essas situações. Ele instrui que não é recomendado o estabelecimento de limites para a criança sem uma devida explicação, e primeiramente use o silêncio e depois as ideias, pois assim o silêncio evitará com que a criança seja punida impulsivamente e não leve nenhum aprendizado disso. Neste momento, em sala de aula você, caro leitor, será responsável por ensinar algo para esse aluno, de promover sentimentos melhores, e poderá transformar os seus dias, ao invés de torná-los difíceis e desesperançosos.

### **Referências**

- BITTENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. **A ausência da família na história da aprendizagem escolar (2017)**. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Eiaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17339](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

## Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I – 27/11/2017

### Apêndice B3 – Avaliações do segundo *ciclo gnosiológico*

A partir das avaliações que escreveram, no semestre passado, procurei reformular o trabalho didático com vocês.

As maiores críticas recaíram sobre o excesso de aulas com seminários, que acharam cansativas e de pouco aprendizado. Muitos pediram aulas mais tradicionais, em que eu explicasse a matéria e depois pedisse as atividades. Foi o que procurei fazer neste semestre.

A recondução da minha prática não significou que abandonei meus princípios. Priorizei demonstrar a importância da pesquisa no ensino, do professor refletir sobre suas ações e sobre as atividades que prepara, de modo a desafiar seus alunos a refletir sobre seus processos de leitura e escrita. Todos os conteúdos do Plano de Ensino foram abordados nessa perspectiva e estudamos: processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, currículo e avaliação.

Lembro que ensinar/aprender com pesquisa é a meta que perseguimos, assim, enumero:

- realizamos um estudo exploratório, com base no método Paulo Freire, que compreendeu o levantamento de situações-problemas junto a professoras de alfabetização nas escolas; a problematização/descodificação desses dados coletados; resultando na identificação de temas geradores para as Cartas Pedagógicas, que ficaram excelentes;
- procurei utilizar vídeos curtos em aula para que tematizassem e problematizassem a prática de alfabetização, situada em contextos reais de sala de aula;
- os registros reflexivos das aulas que compuseram nosso portfólio, como no semestre passado, foram muito ricos. Isso foi pesquisa sobre a minha prática e sobre a formação de vocês.

Considerando os aspectos que destaquei, por favor, respondam as questões abaixo, fazendo a avaliação do processo de construção de conhecimentos que vivenciamos juntos:

- 1) Que aspectos destacam como positivos no nosso trabalho?
- 2) Que aspectos foram negativos?
- 3) O que sugerem para podermos melhorar no próximo semestre?

**Quadro 11:** Avaliações do segundo *ciclo gnosiológico*

Aspectos positivos		
Nome	Respostas	Minha síntese
Ananda	Acredito que, neste semestre, o ponto mais positivo foi a <b>melhora na relação interpessoal</b> da classe com a senhora. Fiquei muito feliz com esse avanço! As aulas como <b>ficaram mais “tradicionalis”</b> com os conteúdos mais explícitos por você e, realmente, eu sentia falta disso e consegui aprender muito mais.	<p>Houve melhora da interação e participação da classe, bem como do relacionamento da professora com classe. A dinâmica mais tradicional, no sentido de haver mais aulas em que a professora explicava a matéria e depois propunha uma atividade, foi considerada efetiva por todos. De modo geral, consideraram que este semestre foi muito melhor que o anterior. A diversidade de instrumentos utilizada estimulou a participação e favoreceu a aprendizagem de todos. Os destaques foram para as aulas expositivas e dialógicas, os vídeos sobre a realidade da sala de aula, as cartas pedagógicas, as atividades de sondagem, debates e conversas nas aulas, trabalhar em equipe, revisão de alguns assuntos que já haviam sido abordados no semestre anterior. Sobre os registros de aula, quatro estudantes os elogiaram. Todos avaliaram positivamente as ações e postura da professora: dedicada, soube entender o ritmo da turma e se adaptar, empenhou-se para fazer o melhor para os alunos e para usar o melhor método.</p>
Beatriz	Avaliando o semestre, digo que foram muitos aspectos positivos para mim, <b>aulas expositivas, com vídeos e atividades me concentram mais</b> e eu tenho certa dificuldade com a atenção e “memória”. Os registros da <b>aula, sondagem e outras atividades</b> já se tornaram <b>algo que enxerguei a importância deles.</b>	
Bruna	Considero positiva a diminuição das apresentações em forma de seminário, realmente <b>gostei das aulas aplicadas</b> por você, percebe-se seu conhecimento sobre a alfabetização. Posso afirmar que aprendi mais, pois as atividades me despertaram o interesse, todas foram de grande valia, adorei realizá-las e, <b>principalmente, a carta pedagógica.</b>	
Danielle	Como a maioria, eu também <b>prefiro a explicação da matéria e depois as atividades.</b> Achei bem proveitoso esse semestre. Sobre os <b>registros,</b> confesso que, no começo, não achei a ideia legal, mas conforme as pessoas foram lendo suas reflexões, fui me emocionando com cada uma e vi o quanto aquilo era bom tanto para quem escrevia, que de alguma <b>forma conseguia se abrir,</b> quanto para quem ouvia. Foi muito bom a forma que <b>você se adequou a nós,</b> fazendo com que se tornasse mais proveitoso. Os <b>vídeos</b> passados em aula que mostravam situações “reais” achei bem útil, pois <b>na prática é tudo muito diferente e vermos de outro modo nos ajuda bastante.</b>	
Diego	O principal ponto que considero positivo é a <b>diversidade de instrumentos</b> que foram utilizados para o nosso aprendizado. De memória recordo dos vídeos, leituras de textos coletivos e individual, aulas expositivas e dialógicas, entre outras estratégias que se constituíram para o nosso ensino, como futuros professores, meios que <b>estimularam a participação</b> para a construção de novos conhecimentos. Em relação à postura da sala, acredito que houve <b>melhora na participação nas atividades em sala e fora.</b>	
Emanuelle	Destaco como aspectos positivos as <b>relações criadas ao longo dos semestre</b> entre a	

	professora e os alunos e as reflexões elaboradas nos registros mostraram o lado pessoal de cada um, aproximando assim a sala. Sinto liberdade para expor minhas opiniões para a professora.	
Gerlucia	A professora Rosana é muito dedicada e se empenhou em fazer o melhor, usar o melhor método, fazendo com que aquelas aulas fossem produtivas, para que pudéssemos superar nossas limitações e ampliar nosso conhecimento. Uma das coisas que destaco de positivo é essa determinação e foco para nos oferecer o melhor, como discente eu me sinto respeitada.	
Jackelline	Destaco como positivo o entusiasmo e a flexibilidade com os quais a professora ministra suas aulas, procurando sempre despertar o interesse da turma. Destaque especial para a forma satisfatória como discutimos o tema avaliação escolar, pois mostrou esse conceito de forma muito mais abrangente que usualmente costumamos ver. Por fim, também é válido ressaltar os registros de aula, com os quais é possível conhecer o que o outro está pensando e sentindo no processo do ensino-aprendizagem.	
Jéssica	Considere as aulas mais produtivas em relação ao semestre passado. Houve mais participação e interação da turma, abordando diversas discussões e opiniões que contribuíram para o aprendizado. A maneira que a professora trabalhou foi interessante, trazendo vídeos, que retratam a realidade encontradas na sala de aula, no qual a turma pode comparar com os estágios realizados. Vale ressaltar que adoro as análises que a professora faz de cada aluno, considere proveitoso, pois desse modo ficamos sabendo como estamos no desenvolvimento.	
Karine	Acredito que os aspectos positivos foram em relação a deixar os alunos refletir e questionar durante as aulas, além de fixar os conteúdos do semestre, como a sondagem de escrita, em que pudemos associar a prática com a teoria.	
Kátia	Eu levo o seu conhecimento comigo, pois eu acho a senhora além de professora, uma grande amiga, pois nos ajuda sempre nas dúvidas. Como fica encantada com sua atitude! Se depender de mim, a senhora vai até o fim conosco. Obrigada, essa palavra não canso de falar, pois a senhora é um exemplo a cada dia. Para finalizar, eu quero dizer que amei fazer parte dos registros, a carta pedagógica, entre outros. Muito bom! Um grande beijo de sua admiradora para sempre. Você é uma estrela que nunca vai se apagar. Vou levá-la comigo para minha vida.	

Leticia	Acredito que este semestre foi muito mais proveitoso do que o anterior, tivemos conversas sobre vídeos e gostei das atividades propostas como a sondagem, as perguntas sobre Paulo Freire e as discussões em sala de aula sobre as hipóteses de escrita. Penso que é necessária essa reflexão e a interação com as crianças	
Rafael	O entendimento de como a nossa turma funciona, e a adaptação e adequação das aulas para melhor funcionamento.	
Tabatha	Acredito que os aspectos positivos foram um conjunto, nossos debates em aula, conversas, experiências, trabalhar em equipe, revisão de alguns assuntos que haviam sido abordados, foram os pontos chaves para que nosso semestre fosse cada dia melhor.	
Tais	Os aspectos positivos foram, a meu ver, exatamente as coisas que mudaram neste semestre, as aulas com explicação e atividades posteriores. Consegui me organizar e aprimorar muito meus conhecimentos com essa metodologia.	

Fonte: elaboração própria.

Aspectos negativos		
Nome	Respostas	Minha síntese
Ananda	Em relação aos pontos negativos, desta vez acredito eu nenhum mereça grande destaque. Talvez ao abordar o conteúdo da BNCC achei um pouco maçante em alguns momentos. Mas reconheço também que é assunto denso e não há outra forma de abordá-la.	De modo geral, foram apontados poucos aspectos negativos. Sobre as aulas, os destaques foram: falta de aprofundamento nas explicações dos PCNs e da BNCC, o excesso de uso de vídeos, os relatos (registros) lidos em toda aula. Parece que os alunos ofereceram mais oportunidades para críticas e autocríticas, em virtude da falta de atenção e concentração, dificuldades para conciliar estágios e estudo fora da sala de aula, problemas de comunicação e organização em relação ao projeto integrador.
Beatriz	Como aspectos negativos eu não vejo nada que precise ser melhorado ou que foi ruim.	
Bruna	Penso que nada é totalmente bom ou ruim, mas no momento não consigo me recordar de algum aspecto negativo, apenas as coisas boas.	
Danielle	Não tenho aspectos negativos em relação a você, ao contrário de mim, que poderia ter aproveitado mais o semestre e não ter deixado de fazer certas coisas.	
Diego	De nossa parte erramos no episódio do ensaio para o coral do projeto integrador. Por falta de organização e preocupação, fomos negligentes nesse dia, acabando prejudicando a aula do dia e o andamento do semestre. Também, desconsideramos a dimensão do respeito à preparação da aula, desconsiderando o planejamento realizado pela professora. Da parte da professora, não vejo nenhum aspecto negativo.	
Emanuelle	Como negativos destaco não saber tanto quanto gostaria sobre BNCC, mas talvez seja também por conta do meu estágio e rotina, por isso não consigo me dedicar o quanto	



	quero fora da universidade para estudo. Mas gostaria que tal assunto fosse abordado mais vezes em sala.
Gerlucia	Um aspecto que eu quero destacar não como negativo, mas como enfadonho, foram os relatos diários. Sei que são importantes para a professora, porém, para o grupo classe, não acredito que tenha agregado muito, notei que as pessoas faziam por obrigação, não por prazer.
Leticia	Penso que tudo tem uma lado que fica negativo, entretanto não superou as experiências positivas que tivemos. Talvez o que possa melhorar é a comunicação entre o aluno e o professor que não tivemos com tanta eficiência, quando realizamos o projeto integrador.
Jackelline	Em relação à parte negativa, aprecio que mesmo que os vídeos procurem “dinamizar” mais as aulas, o uso contínuo desse recurso acaba enfraquecendo o “dinamismo” pretendido. Outro fato é que sentimos falta de maior esclarecimentos sobre os PCNs e a BNCC, e sinceramente eu pouco sei falar sobre ambos. Acredito que a falha tenha sido não ter apresentado esses documentos de forma bem minuciosa, mas ter optado por seguir leitura e atividade sobre algo que pouco conhecemos.
Jéssica	Não vejo pontos negativos, mas ao trabalhar com a BNCC e os PCNs, deveria ter tido uma explicação mais profunda antes das atividades, mas considere importante as atividade.
Karine	O único ponto negativo deste semestre, para mim, foi o texto da BNCC, que poderia ser mais bem estudado em sala com o grupo classe e não em apenas atividades no Moodle.
Rafael	Na minha opinião, 4 aulas de uma mesma matéria durante e semana, e sendo as duas últimas, não rendiam muito por conta do meu cansaço, mas isto não tem a ver com as funções da professora. Apenas uma observação pessoal, inclusive entreguei diversas atividades atrasadas e a professora corrigiu todas.
Tabatha	Considero que este semestre foi significativo, de muitos conhecimentos, porém vejo que os aspectos negativos continuam sendo de nós alunos, por algumas vezes não damos importância para as aulas, nos distraímos com os celulares, assim havendo falta de respeito e nos prejudicando.
Tais	Este semestre não vejo nenhum ponto que prejudique a aula, os pontos que considerava ruim já foram melhorados. Em relação à sala, ainda vejo a falta de atenção e concentração.

Sugestões		
Nome	Respostas	Minha síntese
Ananda	A continuidade de aulas mais “tradicionalis” seria uma boa sugestão para o semestre que vem. Por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição. Queria agradecer muito por toda dedicação e cuidado que tem com cada um, de forma tão particular! Saiba que suas palavras sempre estarão comigo. Gratidão!	As sugestões giraram em torno da continuidade das aulas “tradicionalis” e das atividades que geraram interesse, ou seja, todas que desenvolvi com eles. E a partir daí sugeriram mais práticas do dia a dia, mais rodas de conversa, mais cartas pedagógicas, mais teoria, aulas mais contextualizadas que não fiquem só na teoria, mais dinâmicas, mais contatos com crianças nas escolas, mais atividades para aprimorar a escrita dos estudantes.
Beatriz	Como aspectos negativos eu não vejo nada que precise ser melhorado ou que foi ruim. Para o semestre que vem, eu gostaria muito de ter, não só nessa aula, mas em todas, mais práticas do dia a dia de um professor, pois tenho a impressão de que não estou preparada para diversas coisas como, por exemplo, dar uma aula X, explicar bem e ter uma boa didática e na prática. Semestre passado, eu fiquei muito desmotivada com a faculdade de pedagogia e com muitas dúvidas sobre a minha profissão, na verdade, ainda não me encontrei 100%, mas quero ir até o final para descobrir. Você, professora, no semestre passado pôde observar isso em mim e foi uma das coisas que me fizeram “acordar” ou tentar. Obrigada pelo semestre professora.	
Bruna	Sugiro mais rodas de conversas, cartas pedagógicas e a continuidade em atividades que despertem o interesse.	
Danielle	Não tenho nenhuma sugestão para melhorar o semestre que vem, que as aulas continuem sendo bem proveitosas.	
Diego	Podemos melhorar nas atividades de escrita. Acredito que realizar essas atividades e ter oportunidade de escrevê-las será um processo enriquecedor para nossa aprendizagem. E práticas de reescrita com intencionalidade, a fim de verificar os erros e consertá-los, é uma desconstrução da ideia de avaliação que temos dentro do curso, assim como dentro de toda nossa formação anterior. Talvez pensar em estratégias de correção coletiva, não sei. Essa sugestão parte da minha dificuldade em escrever e reler, após um tempo, o mesmo texto.	
Emanuelle	Talvez um pouco mais de teoria, mas do jeito que está também está bom. Gosto bastante da professora.	
Gerlucia	E sugiro que, no próximo semestre, as aulas sejam mais contextualizadas, que não fiquem somente em teoria. Poderíamos realizar estudo de meio nas escolas, pegar reportagens atualizadas sobre educação,	

	ensino e alfabetização e levantar discussões a respeito e, quem sabe, encontrar soluções por meio das sugestões. Acredito que precisamos desenvolver a capacidade de intervir, de gerar mudanças, pensar em estratégias de ensino que sejam realmente eficazes e que atendam às necessidades dos alunos contemporâneos. Essas são minhas considerações, muito obrigada por este semestre, em que aprendemos juntos.	
Jackelline	Sugiro que haja mais atividades práticas, idas às escolas para conseguirmos compreender melhor a teoria discorrida em sala de aula, visualizando-a no modo concreto.	
Jéssica	Haver mais dinâmicas, mais contatos com as crianças para realizar atividades, mais vídeos que retratem a realidade.	
Karine	Não tenho que criticar e nem sugerir, apenas no meu particular aprendo e compreendo melhor de forma mais tradicional, mas acredito que cada um de nós aprende de uma maneira.	
Rafael	Manter as aulas nesse formato e sem portfólio.	
Tabatha	Sugiro que, no semestre que vem, continuemos com a mesma dinâmica das aulas deste semestre, pois foi muito enriquecedor.	
Tais	Podemos aprimorar os conteúdos escritos, pois senti falta de documentos escritos para guardar. Quero deixar registrado o reconhecimento a você, professora, que sempre se empenha para termos uma aula melhor e com maior harmonia e aprendizado.	

Fonte: elaboração própria

## APÊNDICE C – Núcleos de significação

Quadro 12: Avaliações do terceiro e quarto ciclos gnosiológicos como síntese final

Como compreendeu o ensino com pesquisa em nossas aulas?	
Nome	Respostas
Ananda	Desde o 5º semestre fomos apresentados e incentivados a construir nosso processo de aprendizagem dos conceitos de alfabetização, com embasamentos da pesquisa científica e de seus processos metodológicos. Acredito que em praticamente todas as aulas trabalhamos com textos científicos, análise dos mesmos e construções individuais e coletivas dos nossos próprios instrumentos de pesquisa (leitura, interpretação e análise dos textos acadêmicos, reflexão sobre suas estruturas, construção de protocolos de leitura etc.). O contato com essa estratégia metodológica fomentou, grandemente, o avanço no nível de interpretação de textos desse tipo, na compreensão e aquisição de vocabulários novos e mais específicos da área de alfabetização e ajudou significativamente, pelo menos para mim, no processo que vivenciamos agora que é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Como já estamos trabalhando e manuseando textos acadêmicos há algum tempo, ao utilizarmos dessa metodologia para a produção de nossos trabalhos nas aulas de Alfabetização, a tarefa de selecionar, decodificar, interpretar, analisar e construir nossas estratégias metodológicas para o TCC se tornaram bem mais fáceis e eficazes.
Beatriz	Fiquei muito satisfeita com o meu aproveitamento das aulas. Textos lidos, debatidos e dúvidas tiradas na sala de aula foram muito bem aproveitados. As aulas no laboratório facilitaram muito nas pesquisas e realizações dos trabalhos que foram pedidos pela professora. Os trabalhos apresentados foram muito significativos para mim, conteúdos interessantes que sei que vou poder aplicar na minha carreira como pedagoga.
Bruna	Como afirmado anteriormente pudemos aprender, através do incentivo da professora, a trabalhar o ensino com pesquisa. Isso se deu senão em todas as aulas, na grande maioria delas, através da coleta de dados, leitura, análise dos textos e construção de atividades individuais ou em grupo. Todas essas atividades foram significativas e de grande importância para a construção do nosso aprendizado, porém citarei alguns exemplos: Durante os quatro semestres construímos diversos planos de aula, criamos questões acerca de textos lidos, respondemos questões apresentadas pela professora, tivemos contato com crianças para realizar atividades baseadas em estudo científico, entre outras atividades; no semestre atual construímos plano de aula baseado nos três procedimentos de leitura (antes de ler, durante a leitura e depois da leitura); plano de aula utilizando o método fônico articulado com o construtivismo; realizamos um protocolo de leitura e posteriormente fizemos um relatório de análise da experiência didática com base em autores estudados. Penso ser importante ressaltar que a maioria das atividades foi socializada com os demais alunos da sala de aula e algumas, inclusive, foram apresentadas a outros semestres. Contudo, posso afirmar que essa estratégia metodológica juntamente com aulas ora na sala de aula, ora nos laboratórios de informática, ora tendo experiência direta com as crianças, trouxe benefícios para a minha aprendizagem, pois despertou meu interesse devido ao fato da professora sempre nos deixar à vontade para tirar dúvidas e possibilitar a efetivação do diálogo entre a teoria e a prática, facilitando a compreensão dos conteúdos da disciplina. Em relação direta aos textos científicos, a linguagem colaborou para ampliação do meu vocabulário e está colaborando para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
Danielle	Tivemos algumas aulas no laboratório de informática, achei bem legal dessa forma, pois assim pudemos tirar dúvidas e ter algumas informações com mais facilidade através desses recursos tecnológicos. Acredito que é mais interessante também pela tecnologia está tão presente no nosso dia a dia, e por algumas pessoas conseguirem trabalhar com mais facilidade, consequentemente conseguindo fazer a atividade mais rápida. Também tivemos a tematização de textos e vídeos discutidos em sala na qual todos podiam dar a sua opinião. Deste modo, podíamos tirar as dúvidas como foi feito e todas serem esclarecidas.

Diego	Os exemplos mais preponderantes nas aulas foram nos momentos de fundamentação das atividades elaboradas para o protocolo de leitura. Pensar nas atividades e explorá-las de acordo com as orientações dos textos referentes à leitura e mediação pedagógica, assim como relacionar os objetivos da proposta com o encontrado no ano exato da Base Nacional Comum Curricular surgiram como desafio de reconstrução das ideias com fim de adequar a uma proposta curricular nacional que tem por base pesquisas científicas. Desse modo, ficou claro que é benéfico como futuro docente ter uma visão crítica sobre o rigor científico sobre o que se deve produzir, a fim de sustentar a prática com a teoria.
Emanuelle	Estou satisfeita com as aulas ministradas pela professora Rosana, os textos lidos em sala de aula foram debatidos através de rodas de conversas, despertando nossa curiosidade e interesse, pudemos expor nossas opiniões e dúvidas, as quais foram esclarecidas a todo momento pela professora. Percebi melhora no meu aprendizado quando passamos a utilizar os laboratórios de informática, através dos recursos tecnológicos disponibilizados notei facilidade para o acesso à informação. Os vídeos passados em sala de aula pela professora Rosana também auxiliaram para minha aprendizagem, todos com linguagem clara e objetiva, facilitando a compreensão da matéria estudada. O contato que desenvolvemos com os alunos nos estágios, solicitados nas aulas da professora Rosana auxiliou para o meu processo de ensino e aprendizagem, me levando a desenvolver a teoria aprendida na prática, ampliando minha visão e auxiliando na minha preparação como futura pedagoga.
Gerlucia	A elaboração das atividades para desenvolver habilidades leitoras é um exemplo de atividade realizada em sala de aula. Tivemos acesso aos textos científicos estudamos e analisamos para melhor compreensão e então pudemos elaborar de forma autônoma e embasados teoricamente as nossas próprias atividades e estratégias metodológicas. Submeter-nos a essas atividades ajuda a nos preparar para quando nos tornarmos professores.
Jackelline	Conforme supracitado, trabalhamos com diversos textos acadêmicos, todavia os que mais agregaram significância ao meu aprendizado foram os que abordaram sobre as estratégias de leitura (no 6º semestre) e sobre os protocolos de leitura (no 7º semestre), por serem assuntos de minha preferência. Com o primeiro assunto, ao compreender que a leitura pode se dar em 4 níveis: seleção, antecipação, inferência e verificação, pude refletir sobre a abrangência e complexidade da compreensão leitora e assim entender que, como educadora, preciso levar ao grupo discente uma variedade de textos que os façam trabalhar com esses quatro níveis, a fim de ampliar o seu processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que a leitura é um auxílio para o desenvolvimento da escrita, principalmente pelo enriquecimento lexical, penso que explorar a leitura de forma significativa é sempre um benefício para o aluno por fazê-lo crescer no sentido de letramento, conceito que não só se volta ao texto escrito, mas vai além contemplando as práticas sociais que usam a escrita, como afirma Soares (2003). Em relação ao segundo tema, a pesquisa apresentada pelos autores Helen Danyane Soares Caetano de Souza, Mônica de Souza Serafim e Vera Aparecida de Lucas Freitas foi importante por exemplificar na prática conceitos que foram discutidos durante o semestre, como por exemplo: decodificação, conhecimento enciclopédico, letramento, consciência fonológica e fonêmica, dentre outros. Confesso que essa pesquisa contribuiu para tornar mais claro esses conceitos, de modo que com a leitura das análises obtidas através dos protocolos de leitura foi possível o melhor entendimento destes.
Jéssica	Durante todos esses semestres juntas, estudamos autores de grande importância para a de alfabetização como as autoras Emília Ferrero e Ana Teberosky e Paulo Freire, esses autores contribuíram para acrescentar no nosso conhecimento. Inclusive fiquei muito feliz, pois ao prestar um concurso público, caíram questões sobre os autores que eu tinha estudado durante o semestre. Além disso, realizamos diversos seminários, entre eles análise dos capítulos do livro Psicogênese da Língua Escrita para ampliar nosso conhecimento. Todos os trabalhos foram acompanhados pela professora Rosana que também auxiliou para tirar as dúvidas sobre o assunto discutido. Realizamos um teatro de fantoche em uma escola de Santos e em seguida realizamos uma sondagem que considere importante, pois através dela foi possível analisar para ver em qual hipótese da escrita se encontrava. Para a construção da carta pedagógica, foi necessário a leitura de textos científicos para ter como fundamentação teórica para que houvesse coerência. Apesar de nunca ter feito, foi interessante realizar essa construção, pois serviu como uma noção do que é uma carta pedagógica. Contudo, considerei significativos todos esses processos durante o semestre, pois ampliaram nosso conhecimento referente à escrita, leitura também a linguagem oral e os métodos que podemos utilizar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Karine	<p>Nas aulas da disciplina de Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, estudamos livros como <i>Psicogênese da Língua Escrita</i>, das autoras Emília Ferrero e Ana Teberosky, como também o livro escrito por Paulo Freire, “A importância do ato de ler”, com objetivo de ampliar nossos conhecimentos. Durante os semestres, foram realizados seminários, para compreendermos cada capítulo do livro, além de atividades no final das apresentações para reforçar nossos conhecimentos e tirar dúvidas. No decorrer dos semestres, desenvolvemos atividades importantes no meu ponto de vista, como a sondagem de escrita, que permite identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças têm e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem. Outro ponto importante foi que utilizamos a leitura de textos científicos para elaborar a carta pedagógica, porque sem um embasamento teórico não seria possível escrever de forma coerente e com fundamentação. Dessa forma, o que foi estudado no decorrer do semestre foi muito importante para nossa aprendizagem, com isso pudemos compreender o campo da linguagem oral, da leitura e da escrita para subsidiar análises das concepções teóricas e metodológicas adotadas no cotidiano da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.</p>
Leticia	<p>Penso que utilizamos a pesquisa quando lemos os roteiros sobre pré-leitura, durante a leitura e pós leitura sobre a educação infantil e ensino fundamental. Ao ler, pude imaginar a prática da professora, a sua postura quando fez a entrevista com aquela criança, o que valorizou, e o que achou necessário falar e não falar, além disso, utilizando a pesquisa como referência, pudemos realizá-la também, abriu meus horizontes sobre querer conhecer mais pesquisas de experiências semelhantes a que tenho em sala de aula, no meu cotidiano.</p>
Rafael	<p>Alguns elementos devem ser tratados como componentes de pesquisa utilizados nas aulas durante estes 3 semestres. A começar pela análise detalhada do livro <i>Psicogênese da língua escrita</i> de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o qual relata uma pesquisa sobre o desenvolvimento da leitura-escrita. A estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget: a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio, neste caso a língua escrita, e se desenvolve ao longo de estágios. De Chomsky, as autoras emprestam a ideia de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem, generalizando-a para a aquisição da leitura, que seria aprendida tão naturalmente quanto a fala. Um terceiro marco interpretativo é a abordagem Whole Language, cujo foco principal da leitura deve ser a busca pelo significado. Apresentam-se uma análise de contradições internas do texto e uma confrontação deste com parte da literatura referenciada na própria obra. Lembro-me bem deste livro, pois após ele ser dividido em capítulos para apresentação para a turma toda, acabei por ficar com o último capítulo, que falava das conclusões. Mesmo não tendo assistido a todas as apresentações, consegui entender e sintetizar bem o conteúdo que era para ser apreendido, pelo fato de fazer o trabalho minucioso referente à conclusão do livro. Um trecho que me marcou foi uma fala da Emília Ferreira no final do livro, que baseou sua pesquisa nas teorias de Piaget, e no final das contas percebeu que estava fazendo o que Vigotski dizia. Este trabalho também culminou com uma sondagem de escrita, a qual foi muito interessante, pois consegui fazer ambas as sondagens com a mesma criança, e em um período de 6 meses consegui notar sua evolução. Ao analisar a primeira sondagem feita com a criança, pode-se perceber que apresenta uma hipótese silábico-alfabética, porém falsa, pois efetua a leitura silábica, mas daquilo que escreveu, e não falando a palavra que foi solicitada que fosse escrita. Descrevendo o nível 4 do livro <i>Psicogênese da língua escrita</i> da Emília Ferreira, a hipótese silábica para alfabética é aquela na qual a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). O conflito entre hipótese silábica e as formas foram recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio. Após 6 meses, em uma segunda sondagem, a criança já estava alfabética, apenas escrevendo com erros ortográficos, o que foi muito prazeroso de se ver. Da mesma forma trabalhamos com o livro Paulo Freire, e textos científicos diversos, os quais trabalhamos de diferentes formas como apresentação de trabalhos, síntese dos textos, responder determinadas perguntas ou questionários, que iriam culminar em uma nova sondagem, porém diferente, sendo feita uma mediação de leitura, em que previamente criamos um determinado questionário baseado na escolha de um livro de conto infantil, todo esse questionário fazendo correlação com as hipóteses descritas no texto que trabalhamos e os possíveis questionamentos que poderiam surgir de acordo com a história. Lembrando que as questões foram divididas em pré/durante/pós-leitura. Finalizamos então com esta sondagem de leitura que culminou na mediação de leitura.</p>

Tabatha	<p>Durante as aulas, pude compreender e ter uma aprendizagem significativa, pois as aulas eram compostas de textos lidos em sala de aula e também para casa, vídeos, utilização do laboratório, onde aproveitávamos para nos reunir em grupo e trabalhar em cima dos trabalhos que foram apresentados, as rodas de conversas, me acrescentaram bastante, pois sempre havia uma troca de opinião e conhecimento com a sala, com a leitura dos textos e os trabalhos que foram solicitados, percebi a minha evolução e a ampliação de aprendizagem, pude entender, ver e fazer os conhecimentos teóricos aplicando-os na prática, assim, acredito que com esses trabalhos, discussão de textos, notei o quanto estava aprendendo, e também após as apresentações, sempre tivemos um feedback da professora, que sempre me ajudava a ver como estava meu desempenho e em quais pontos eu poderia buscar melhorar. Colocar minha aprendizagem na prática foi o que fez ter satisfação, mais segurança e reconhecimento do que eu estava aprendendo, estava sendo significativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.</p>
Tais	<p>Existem vários exemplos da nossa aula com a professora Rosana em que a experiência fazia parte do processo de aprendizagem. Um dos exemplos, que mais me marcou foi a primeira sondagem que fizemos com as crianças para analisarmos em qual nível alfabético de hipótese de escrita em que se encontravam. Para esta sondagem, estudamos por semanas as fases, e lemos o livro Reflexões sobre alfabetização da Emília Ferreiro, cada grupo ficava responsável por discutir uma parte do livro, sendo assim, todas as aulas discutíamos e fundamentávamos a alfabetização teoricamente, ao final de toda pesquisa bibliográfica através do livro e do conhecimento passado pela professora, foi proposto que fizéssemos a sondagem com crianças do nosso convívio que estivessem nos anos iniciais, e então teríamos que colocar em prática todo o teórico que tínhamos aprendido nos livros e nas aulas com a professora, e realizar uma sondagem que dependia de todo conhecimento adquirido em sala de aula. Isso me beneficiou, pois pude apreender melhor o conteúdo. Trazer para a prática faz com que fixemos muito mais a aprendizagem, pois contextualizamos e trouxemos para a realidade do nosso dia-a-dia, se não fosse a experiência prática desse matéria, hoje, que me encontro em uma turma de alfabetização, eu não conseguiria compreender melhor a fase que cada aluno se encontra, e qual o processo que devo percorrer para que ele se desenvolva melhor na sua hipótese de leitura e escrita. Outro exemplo, foi este semestre, em que estudamos sobre a mediação da leitura na sala de aula, aprendemos sobre o ensino de procedimentos de leitura, que nos mostrou o que e como explorar durante a leitura de um livro e depois da leitura de livro, nos ensinando várias estratégias e maneiras de trabalhar a leitura em sala de aula. Após estudarmos e compreendermos os conceitos e as estratégias, e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, foi solicitado que fizéssemos a leitura de um livro com uma criança e juntamente com ela colocássemos em prática todo o processo de leitura, antes e depois. Toda atividade que colocamos em prática, ajuda muito no meu processo de aprendizagem, pois consigo concretizar o conteúdo e compreender realmente qual procedimento e atitude que deverei tomar no exercer da minha profissão quando me encontrar finalmente formada.</p>

Fonte: elaboração própria

Quadro 13: Organização dos Pré-indicadores e Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
<p>1) Construção do próprio processo de aprendizagem.            2) Elaboração de nossas próprias atividades e estratégias metodológicas de forma autônoma e embasados teoricamente.            3) Preparação como futura pedagoga.            4) Construções individuais e coletivas dos nossos próprios instrumentos de pesquisa (leitura, interpretação e análise dos textos acadêmicos, reflexão sobre suas estruturas, construção de protocolos de leitura etc.).</p>	<p>1) Evidências do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio do ensino com pesquisa.</p>
<p>5) Pesquisa como estratégia metodológica para o ensino.            6) Estratégias de pesquisa como coleta de dados, leitura, análise dos textos e construção de atividades individuais ou em grupo            7) A linguagem científica colaborou para ampliação do meu vocabulário e está colaborando para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)            8) Sem embasamento teórico não seria possível escrever de forma coerente e com fundamentação            9) Vivenciamos atividades de pesquisa correlacionadas.            10) A proximidade com o texto científico ajudou no TCC.            11) As experiências com pesquisa ajudaram a ter visão crítica sobre o rigor científico sobre o que se deve produzir, a fim de sustentar a prática com a teoria.            12) Pesquisa bibliográfica como base para as experiências empíricas.            13) Aprendizagem com embasamentos da pesquisa científica e seus processos metodológicos.            14) Possibilitou planos de aula e atividades com crianças baseados em estudo científico.            15) Pesquisa para exemplificar e tornar mais claros os conceitos estudados.            16) Momentos de fundamentação das atividades elaboradas para o protocolo de leitura.</p>	<p>2) Evidências da utilização da pesquisa para fundamentar o fazer e o pensar.</p>
<p>17) Ajudou significativamente a interpretação de textos científicos.            18) Leitura e interpretação de textos científicos.            19) Acesso aos textos científicos.            20) Trabalho com textos acadêmicos.            21) Estudo de autores importantes para a alfabetização como Emília Ferrero e Ana Teberosky e Paulo Freire,            22) Estudamos livros, como Psicogênese da Língua Escrita, das autoras Emília Ferrero e Ana Teberosky, como também o livro escrito por Paulo Freire.            23) Leitura de pesquisas empíricas ajudou na realização de atividades práticas.            24) Análise detalhada do livro Psicogênese da Língua Escrita para conhecer a teoria e realizar de sondagens de escrita.            25) Trabalho com o livro de Paulo Freire.            26) Diferentes formas de compreender textos científicos.</p>	<p>3) Evidências dos benefícios da leitura e interpretação dos textos científicos.</p>
<p>27) Colocar minha aprendizagem na prática foi o que fez ter satisfação, mais segurança e reconhecimento do que eu estava aprendendo, estava sendo significativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	<p>4) Evidências da compreensão da unidade teoria/prática.</p>



Pré-indicadores	Indicadores
<p>28) Tivemos que colocar em prática toda o teórico que aprendemos nos livros e nas aulas com a professora.</p> <p>29) Se não fosse a experiência prática dessa matéria, hoje, que me encontro em uma turma de alfabetização, eu não conseguiria compreender melhor a fase que cada aluno se encontra.</p> <p>30) Pesquisas empíricas como referências para a prática.</p> <p>31) As atividades possibilitaram a efetivação do diálogo entre teoria e prática.</p> <p>32) Foi possível desenvolver a teoria aprendida, na prática.</p> <p>33) Foi possível entender, ver e fazer os conhecimentos teóricos, aplicando-os na prática.</p> <p>34) Trazer a teoria para a prática.</p> <p>35) Concretização da teoria na prática.</p>	
<p>36) Aulas ora na sala de aula, ora nos laboratórios de informática, ora tendo experiência direta com as crianças trouxeram benefícios para a minha aprendizagem.</p> <p>37) As atividades com pesquisa despertaram meu interesse.</p> <p>38) Relatórios de análise da experiência didática</p> <p>39) Trabalhos significativos</p> <p>40) Tematização de textos e vídeos.</p> <p>41) Relacionar com a BNCC.</p> <p>42) Diversos seminários.</p> <p>43) Sondagem com crianças</p> <p>44) Construção da carta pedagógica com fundamentação teórica.</p> <p>45) Processos que ampliaram nosso conhecimento.</p>	<p>5) Evidências da diversidade de atividades de <i>ensinagem</i> com pesquisa.</p>
<p>46) Compreensão do campo de linguagem oral, escrita e da leitura para subsidiar análises das concepções teóricas e metodológicas.</p> <p>47) Sondagem longitudinal.</p> <p>48) Compreensão e aprendizagem significativa.</p> <p>49) A experiência fazia parte do processo de aprendizagem.</p>	<p>6) Evidências das experiências com pesquisa.</p>
<p>50) A maioria das atividades foi socializada.</p> <p>51) A professora sempre nos deixar à vontade para tirar dúvidas.</p> <p>52) Os textos lidos em sala de aula foram debatidos através de rodas de conversas.</p> <p>53) Conversas para troca de opinião e conhecimento com a sala.</p>	<p>7) Evidências da interação dialógica.</p>
<p>54) Aulas no laboratório de informática facilitaram muito nas pesquisas e realizações dos trabalhos.</p> <p>55) Utilização do laboratório de informática, onde aproveitávamos para nos reunir em grupo e trabalhar em cima dos trabalhos que foram apresentados.</p> <p>56) Aprendizagem facilitada pelos recursos tecnológicos.</p>	<p>8) Evidências da utilização de recursos tecnológicos para a produção coletiva de pesquisa.</p>
<p>57) Pudemos aprender, através do incentivo da professora, a trabalhar o ensino com pesquisa.</p> <p>58) Sempre tivemos um feedback da professora, que me ajudava a ver como estava meu desempenho e em quais pontos eu poderia buscar melhorar.</p> <p>59) Todos os trabalhos foram acompanhados pela professora Rosana que também nos auxiliou para tirar as dúvidas sobre o assunto discutido.</p>	<p>9) Evidências da mediação da professora.</p>

Fonte: elaboração própria.

Quadro 14: Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
1) Evidências do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio do ensino com pesquisa. 2) Evidências dos benefícios da leitura e interpretação dos textos científicos. 3) Evidências da diversidade de atividades de <i>ensinagem</i> com pesquisa. 4) Evidências das experiências com pesquisa. 5) Evidências da utilização de recursos tecnológicos para a produção coletiva de pesquisa.	1) A pesquisa como potencializadora do ato didática.
6) Evidências da utilização da pesquisa para fundamentar o fazer e o pensar. 7) Evidências da compreensão da unidade teoria/prática.	2) A pesquisa como articuladora da unidade teoria/prática.
8) Evidências da interação dialógica. 9) Evidências da mediação da professora.	3) A pesquisa mediada pelo diálogo.

Fonte: elaboração própria.



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**

ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2017

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

# **PROJETO PEDAGÓGICO**

## **Curso de PEDAGOGIA**

(Currículo 59 – 2017/1)

**Santos  
2017**



## Sumário

<b>I APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Dados institucionais de identificação.....	4
1.1.1 Dados do Curso de Pedagogia .....	6
1.2 Caracterização, Contextualização e Histórico da Universidade .....	8
1.2.1 Contextualização, Perfil e Missão da IES.....	8
1.2.2. Histórico de implantação e desenvolvimento da Universidade .....	13
<b>II CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO .....</b>	<b>18</b>
2.1 Contextualização do curso e da profissão.....	18
2.2 Objetivos do Curso .....	23
2.3 Perfil do egresso .....	24
2.4 Estrutura Curricular .....	25
2.4.1 Disciplinas ofertadas na modalidade a distância e atividades de tutoria .....	28
2.4.2 Flexibilidade da Estrutura Curricular.....	32
2.4.3 Interdisciplinaridade .....	32
2.4.4 Atividades de Pesquisa e Extensão.....	33
2.4.4.1 Pesquisa .....	34
2.4.4.2 Extensão .....	34
2.4.5 Quadro Curricular (integração vertical).....	37
2.4.6 Quadro curricular (integração horizontal por eixo curricular).....	46
2.4.7 Metodologia de Ensino .....	53
2.4.8 Relação teoria e prática como dimensão pedagógica do curso.....	56
2.4.9 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.....	57
2.4.10 Estágio Curricular Supervisionado .....	58
2.4.11 Trabalho de Conclusão de Curso.....	59
2.4.12 Formas de avaliação.....	59
2.4.12.1 Do processo ensino-aprendizagem .....	60
2.4.12.2 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.....	61
2.4.13 – Ementas e Referências Bibliográficas das disciplinas do curso .....	62
<b>III. INFRAESTRUTURA, RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>117</b>
3.1 Laboratórios .....	119
3.2 Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI).....	122
3.3 Departamento de Educação a Distância.....	124
3.4 Biblioteca.....	126
3.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA ( <i>Moodle</i> ).....	130
3.6 Monitoria .....	131
3.7 Departamento de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social (DPS) .....	132
3.7.1 Programa de Iniciação à Vida Acadêmica (PIVA) .....	133
3.8 Departamento Marketing (DMK) .....	134
3.9 Programa de Bolsas de Estudo.....	135
3.10 Assessoria de Relações Institucionais.....	135
3.10.1 Setor de Relacionamento e Negócios .....	136
3.10.2 Setor de Relações Internacionais .....	136
3.11 Comissão Própria de Avaliação (CPA).....	137
3.12 Editora Leopoldianum .....	138
3.13 Ouvidoria .....	139
Referências Bibliográficas .....	140
<b>IV ANEXOS.....</b>	<b>142</b>
4.1 Anexo 1 – Regulamento das Atividades Acadêmico-Científico- Culturais .....	142
4.2 Anexo 2 – Regulamento dos Estágios Curriculares Supervisionados .....	146



4.3 Anexo 3 – Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).....	156
4.4 Anexo 4 – Formação Acadêmica e experiência profissional do Coordenador do Curso.....	166
4.5 Anexo 5 – Quadro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso .....	168
4.6 Anexo 6 – Quadro do Colegiado do Curso.....	171

## I APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO

### 1.1 Dados institucionais de identificação

#### Dados da Mantenedora:

- a) Razão social: **Sociedade Visconde de São Leopoldo.**
- b) Sede e foro: Rua Dr. Carvalho de Mendonça nº 140, Vila Mathias, Santos, São Paulo.
- c) Atos legais:
  - Pessoa Jurídica de Direito Privado, constituída em 28 de agosto de 1951 como associação beneficente sem fins econômicos, inscrita no CNPJ/MF sob nº 58.191.008/0001-62 e Inscrição Estadual nº 633.419.112.119.
  - Estatuto Social registrado em 17 de setembro de 1951 (nº 1.050, do Livro A-1, fls. 561) e alteração registrada em 17 de dezembro de 2013 (nº 48.437) no Cartório de Registro das Pessoas Jurídicas da Comarca de Santos (SP).
  - Declarada de Utilidade Pública Federal pelo Decreto nº 63.198/1968 (DOU 4-9-1968), revogado o Decreto e mantida a declaração pelo Decreto de 27-5-1992 (DOU de 28-5-1992 retificado no DOU de 22-4-1992), disciplinados os efeitos pelo Decreto de 26-8-1992 (DOU de 27-8-1992).
  - Declarada de Utilidade Pública Estadual pela Lei nº 15.582/2014 publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 8-12-2014.
  - Declarada de Utilidade Pública Municipal pela Lei nº 1.333/1994 publicada no Diário Oficial do Município de Santos em 15-7-1994.
  - Certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, pela Portaria nº 1.583/2010, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Parecer Técnico nº 039/2010/GAB/SESU/MEC, exarado nos autos do Processo nº 71010.004922/2009-61), publicada no DOU de 4-10-2010.

**Dados da Universidade:**

a) Nome: **Universidade Católica de Santos**

b) Endereço dos *campi*:

- Av. Conselheiro Nébias nº 300, Vila Mathias – Santos/SP – Campus Dom Idílio José Soares: Reitoria, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Laboratórios, vários órgãos administrativos e diversos Cursos de Graduação, Cursos de Pós-graduação lato sensu e Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação e em Saúde Coletiva, níveis Mestrado e Doutorado Acadêmicos, e em Psicologia, nível Mestrado Profissional.
- Av. Conselheiro Nébias nº 589, Boqueirão – Santos/SP – Campus Boqueirão: Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Laboratórios, Cursos de Graduação em Direito e Arquitetura e Urbanismo, Cursos de pós-graduação lato sensu e Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito, níveis Mestrado e Doutorado Acadêmicos, e em Arquitetura, nível Mestrado Profissional.

c) Endereço do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), onde está situado o Departamento de Educação a Distância.

- Rua Dr. Carvalho de Mendonça nº 140, Vila Mathias, Santos, São Paulo.

d) Atos legais:

- Instituição de Ensino Superior, confessional, multicampi, inscrita no CNPJ/MF sob nº 58.191.008/0015-68.
- Qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) pela Portaria SERES nº 384/2015.
- Recredenciada pela Portaria MEC nº 800/2015.
- Estatuto aprovado pelo Conselho Universitário nas reuniões de 25 de novembro de 2016, 9 e 16 de dezembro de 2016, 11 de janeiro de 2017 e 2 de fevereiro de 2017. Aprovado na sessão da Assembleia Geral Extraordinária da Sociedade Visconde de São Leopoldo, em 24 de abril de 2017. Em vigor a partir de 16 de agosto de 2017, de acordo com a Resolução nº 1/2017 do Diretor Presidente da Sociedade Visconde de São Leopoldo.
- Regimento Geral aprovado pelo Conselho Universitário – CONSU em 2 de maio de 2009.



### 1.1.1 Dados do Curso de Pedagogia

a) Nome do Curso: **Pedagogia**

- Código Sistema e-MEC: 5949
- Código Sistema Acadêmico:

Pedagogia regular – 201

Pedagogia Programa Parfor– 267

b) Nome da mantida: **Universidade Católica de Santos**

c) Atos legais:

O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos pertence ao Centro de Ciências da Educação e Comunicação. Foi criado oficialmente em 29/12/1954, quando foi publicada a autorização de funcionamento, pelo Decreto n. 36.684/1954.

d) Local de funcionamento: Av. Conselheiro Nébias, 300 – Santos/SP, CEP: 11015-002

e) Turnos de funcionamento:

Pedagogia Regular: Noturno

Pedagogia PARFOR: Noturno

f) Número de vagas:

Pedagogia Regular

- Autorizadas: 40 vagas

Pedagogia PARFOR:

- Autorizadas: 60 vagas

g) Forma de Ingresso: O ingresso é feito por processo seletivo, com normas estabelecidas nos editais publicados anualmente pela Instituição.

h) Modalidade do curso: presencial

i) Grau: Licenciatura

j) Tempo para integralização e carga horária oferecida:



O curso será integralizado em **no mínimo** 8 semestres, com a carga horária de 3.898 h/a ou 3.248 h de 60 minutos.

O tempo **máximo** para a integralização será **o dobro do prazo mínimo** fixado neste **Projeto Pedagógico**, conforme o disposto no art.1º da Resolução CONSU 06/2014, para os ingressantes, a partir do ano de 2015.

k) Base e fundamento legal do curso:

O Curso de Pedagogia está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a legislação em vigor, que regulamenta a formação de professores – licenciaturas. O Curso encontra sustentação nos seguintes instrumentos legais:

**Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – define e regulariza o Sistema de Educação Brasileiro, com base nos princípios descritos na Constituição Federativa do Brasil.

**Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006** – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

**Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico Raciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira.

**Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006** – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

**Decreto nº 5.626/2005** – que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

**Resolução CNE/CES nº 3, de 2 de julho de 2007** – dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula.

**Lei 11.645, de 10 de março de 2008** – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008** – dispõe sobre o estágio de estudantes.

**Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

**Resolução CNE/CP nº 1/2012** – estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

**Resolução CNE/CP nº 2/2012** – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

**Resolução CNE/CES nº 7/2018** – estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

**Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019** – dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

## **1.2 Caracterização, Contextualização e Histórico da Universidade**

### **1.2.1 Contextualização, Perfil e Missão da IES**

A Universidade Católica de Santos é uma comunidade acadêmica que contribui para o desenvolvimento da dignidade humana e da preservação da herança cultural por meio da investigação, do ensino, dos serviços prestados à comunidade e da sua inserção regional. Ao considerar a sua contribuição para o desenvolvimento da região da Baixada Santista, faz-se necessário entender, de forma efetiva e ampla, as características da região.

Dessa forma, ao analisar os processos históricos que explicam o desenvolvimento da Baixada Santista, localizada na região Sudeste, no litoral do estado de São Paulo, pode-se perceber um marco referencial de identidade: a relação estreita entre o homem e o mar, tendo o Porto como elemento estruturador do desenvolvimento e marco na identidade regional. Assim, os nove municípios que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) – Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente – nasceram e se desenvolveram em consequência da facilidade de acesso ao mar e continuam dependendo, direta ou indiretamente dele.<sup>125</sup>

O Plano Metropolitano de Desenvolvimento Estratégico da Baixada Santista (PMDE-BS), apresentado em 2014, pelo governo do estado de São Paulo, tem como principal objetivo a integração do planejamento metropolitano, por meio da ampliação

---

<sup>125</sup> A análise do processo histórico de formação dos municípios da Baixada Santista, a partir da antiga Capitania de São Vicente, revela que as emancipações dos municípios da RMBS ocorreram em: São Vicente (1532), Santos (1545), Itanhaém (1561); Guarujá (1934); Cubatão (1948); Mongaguá (1959); Peruíbe (1959); Praia Grande (1964); Bertioga (1991). Cf. AGÊNCIA METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA. Disponível em: <<http://www.agem.sp.gov.br/indicadores/default.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

dos indicadores de qualidade de vida, desenvolvimento urbano e capacidade de direcionamento dos investimentos estruturantes em médio e longo prazo. Os eixos trabalhados preveem metas para: 1. Mobilidade Urbana; 2. Saneamento; 3. Habitação e 4. Desenvolvimento Econômico. É inequívoca a estratégia comprometida com a harmonização entre cidade, região e porto, na busca permanente de planejamentos integrados com visão de totalidade.

Historicamente, ressalta-se a importância da região litorânea e portuária que se tornou também industrial e turística e, nos últimos anos, vive cotidiano desenvolvimentista impulsionado pelas descobertas das reservas de petróleo e gás na Bacia de Santos. Por abrigar o maior Porto da América Latina, a Cidade de Santos confere à Baixada Santista papel estratégico na economia nacional, estadual e internacional, constituindo-se como polo central e o município sede da RMBS.

A RMBS é a terceira maior região do estado, em termos populacionais, com mais de um milhão e setecentos mil habitantes, de acordo com a estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 2014. Santos é a 10ª maior cidade do estado de São Paulo, com uma população estimada para 2015 de 433.966 habitantes.<sup>126</sup> A cidade ostenta o 5º lugar no ranking de qualidade de vida dos municípios brasileiros, conforme Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), aferido pela Organização das Nações Unidas (ONU), com base nos níveis de expectativa de vida, educação e PIB per capita.<sup>127</sup> Além disso, dados da Fundação Sistema Nacional de Análise de Dados (Fundação Seade) apontam que Santos está entre as vinte cidades mais ricas do país.

Sabe-se que a RMBS, uma das regiões mais antigas do Brasil, desenvolveu-se em sintonia com os principais ciclos econômicos do país. Ao considerar o grande desenvolvimento regional, a partir da segunda metade do século XIX, observa-se, inicialmente, a contribuição da economia agroexportadora impulsionada pela produção cafeeira; mais tarde, já na segunda metade do século XX, o avanço da industrialização com a economia urbano-industrial, tendo como desdobramento o crescimento e a expansão das cidades; por último, um novo ciclo de desenvolvimento econômico que teve

---

<sup>126</sup> IBGE. Diretoria de Pesquisas – DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354850>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

<sup>127</sup> SANTOS (Município). Prefeitura Municipal de Santos. Uma metrópole em crescimento com a simplicidade caçara. Disponível em: <<http://www.santos.sp.gov.br/conheca-santos/dados-gerais>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

início na primeira década do século XXI, trazendo novas expectativas em torno dos investimentos da cadeia de petróleo e gás para exploração do pré-sal e da expansão e modernização do Porto de Santos, visando atrair mais investimentos, ao aumento da competitividade e à redução dos custos logísticos.

No que diz respeito ao pré-sal, por se tratar de grandes acumulações de óleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial, é oportuno lembrar que tais recursos colocam o país em uma posição estratégica ante a grande demanda de energia mundial. Assim sendo, o volume de negócios gerado pela exploração e produção do pré-sal impulsiona o desenvolvimento de ampla cadeia de bens e serviços, tecnologias, capacitação profissional e grandes oportunidades para a indústria nacional.

Registre-se que o complexo Portuário Santista responde por quase um terço do comércio exterior do país pelo modal marítimo e, dentre o total de 34 portos marítimos, mantém a vanguarda no setor portuário brasileiro. Diante dessa importância, no cenário regional, o Porto de Santos é o maior responsável pela geração de empregos e renda e, no âmbito nacional, vem consolidando a posição de porto concentrador e distribuidor do Brasil.

Da mesma forma, é oportuno lembrar que o turismo balneário de veraneio, atendendo em particular à demanda da Grande São Paulo também do interior do estado, caracteriza-se como uma atividade terciária que abrange o ramo de atividades de serviços, comércio e o setor ligado ao mercado imobiliário, completando a tríade de sustentação econômica da região.

Em síntese, pode-se afirmar que os ciclos de desenvolvimento mais recentes confirmam que a função portuária e a relação entre o homem e o mar representam grandes motivações econômicas, estabelecendo as condições do desenvolvimento, além de marco da identidade regional.

Neste ponto, é essencial registrar que os processos históricos de ocupação e desenvolvimento da região da Baixada Santista deixaram marcas que acabaram por se refletir em crises econômica, urbana e ambiental. Melhor explicando:

(...) a ocupação do litoral paulista e, especificamente, da Baixada Santista, também se associa à implementação e ao desenvolvimento de atividades industriais, portuárias e logísticas, com impactos no crescimento urbano e no aumento da demanda de água, energia, habitação, saneamento e serviços públicos. Tais impactos tendem a se acentuar ao longo das próximas décadas, em face das novas configurações produtivas que emergem da descoberta e exploração da



camada do pré-sal e da expansão e modernização do Porto de Santos. Em outros termos, se por um lado o desenvolvimento de forças produtivas alavancou o desenvolvimento econômico na zona costeira, por outro, implicou impactos sociais e ambientais significativos nessa região. Nesse sentido, a Baixada Santista representa um grande desafio à gestão ambiental do Estado de São Paulo, que tem no Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro (PEGC) um importante instrumento de gestão desse território.<sup>128</sup>

Nesse particular, a década de 1980 revelou de forma contundente a problemática ambiental da região. Basta lembrar os problemas relacionados à degradação ambiental, sobretudo a poluição industrial de Cubatão, tornando o município mundialmente conhecido como “Vale da Morte”. Em decorrência, foram criadas legislações ambientais específicas e programas de controle da poluição industrial, por meio da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB).

Estas considerações são relevantes, pois sinalizam que todo estudo sobre o desenvolvimento regional deve reconhecer as condições socioambientais e urbanas dos municípios e da região que, por sua vez, são diretamente afetadas pela dinâmica do complexo portuário. Em outras palavras, as relações entre os processos urbanos que envolvem os nove municípios da RMBS ultrapassam os interesses das cidades e, portanto, são tratados de forma integrada.

É nesse cenário que a Universidade Católica de Santos assume como missão formar cidadãos com base nos princípios da solidariedade, da justiça, e do respeito aos direitos humanos, fortalecidos pela ética cristã e com competência profissional para atuar em uma realidade sociocultural heterogênea e sujeita a frequentes mutações.

Cônsua da complexidade da missão a que se propõe e da necessidade de análises e respostas para os problemas regionais, a comunidade acadêmica reconhece que o ensino superior vive, atualmente, um momento de tensão entre os aspectos relacionados à sua identidade e às exigências da sociedade contemporânea. Se por um lado, necessita atender à demanda do mundo do trabalho, por meio da formação acadêmica, por outro, há de contribuir para que os processos de aquisição de informação se convertam em conhecimentos, valores e atitudes que ampliem a participação ativa, a corresponsabilidade pela vida coletiva e a reflexão sobre os modos de compreensão do

---

<sup>128</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. ZEE Baixada Santista [recurso eletrônico]: zoneamento ecológico-econômico – setor costeiro da Baixada Santista / Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Planejamento Ambiental. São Paulo: SMA, 2013. (Organização Luiz Roberto Numa de Oliveira).

mundo. Diante desta complexidade de exigências impostas pela sociedade, há de se garantir o processo interno de crítica e reflexão, buscando-se a ampliação da responsabilidade assumida pelas Instituições de Ensino Superior.

Juntamente com os valores comuns a toda Universidade, a Universidade Católica de Santos afirma o primado do homem sobre as coisas, do espírito sobre a matéria, da ética sobre a técnica, de modo que a ciência e a técnica estejam a serviço do homem. Reconhece e defende o direito universal à educação e à livre escolha do indivíduo quanto ao tipo de educação.

Coerente consigo e com o seu Marco Referencial, a Universidade Católica de Santos se dispõe a um processo de permanente autoavaliação de seu desempenho, em busca de aperfeiçoamento institucional e do cumprimento de seus objetivos permanentes, assim sintetizados no Projeto Pedagógico Institucional.

- cultivar a ética cristã;
- produzir e socializar conhecimentos;
- promover a reflexão, a crítica e os processos participativos na construção do conhecimento;
- incentivar o espírito criativo e inovador;
- formar profissionais cidadãos de alto nível;
- cultivar a qualidade em todos os níveis (excelência acadêmica);
- promover a responsabilidade social;
- buscar a constante inserção regional;
- contribuir para o fortalecimento da democracia.

Para atingir os objetivos pedagógicos e construir os perfis profissionais pretendidos, impõem-se duas vertentes de orientação ou premissas de formação. Por um lado, há que conjugar o ensino teórico com atividades práticas relevantes que contribuam para a consecução dos perfis, por meio dos estágios supervisionados, das atividades complementares e da reflexão transformada em ações. Por outro lado, não basta a formação acadêmica competente em sua área específica, há que também formar um cidadão participativo e capaz de compreender a realidade circundante e as demandas da sociedade, a fim de esforçar-se por colaborar na solução de problemas e contradições sociais.

A lógica de organização curricular visa à implementação de um processo didático-pedagógico voltado para o constante exercício da crítica e da autocrítica e para a vivência

de situações diversificadas e significativas, de modo a fazer aflorar as potencialidades e talentos trazidos como bagagem experiencial e intelectual dos discentes, bem como tomar contato com a realidade tal qual ela se dá no mundo profissional.

### **1.2.2. Histórico de implantação e desenvolvimento da Universidade**

A história da Universidade Católica de Santos está vinculada à criação da Sociedade Visconde de São Leopoldo (SVSL), em 1951, e vem sendo traçada há 63 anos, desde a implantação da Faculdade de Direito, em 1952. A Universidade nasceu da determinação de Dom Idílio José Soares, 3º bispo de Santos (de 1943-1966), cujo sonho: “Santos, terra da caridade, liberdade e de iniciativas de vanguarda, não poderia permanecer sem uma instituição católica de ensino superior”. Assim, a instituição foi concebida como prestadora de serviço, em uma cidade que, no início dos anos 1950, contava com cerca de 250.000 habitantes e era deficitária em ensino superior.

Assim, em 1954, foi organizada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIS), com os cursos de Pedagogia, Letras e Jornalismo. Mais tarde, em 1959, foi autorizada a Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais (FACECS). Os cursos criados nessa década impulsionaram e ampliaram a ação da Sociedade Visconde de São Leopoldo, que culminou com a criação de novos cursos e faculdades entre as décadas de 1960 e 1980, dando sustentação ao "Projeto Universidade". Nesse particular, destacam-se as criações, na década de 1970, da Faculdade de Psicologia, da Faculdade de Serviço Social, da Faculdade de Comunicação (FACOS) e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUS). Além disso, o lançamento do primeiro volume da revista *Leopoldianum* — Revista de Estudos e Comunicação—, no ano de 1974, marcou o início da história da Editora Universitária *Leopoldianum*, uma das instituições fundadoras da Associação Brasileira de Editoras Universitárias – ABEU, que prioriza publicações nas áreas de Comunicação, Artes, Gestão, Negócios, Direito, Meio Ambiente, Educação, Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Administração.

Esse tempo revisitado resume uma trajetória que tornou possível, no ano de 1983, a aprovação, pela SVSL, da carta-consulta para a criação da Universidade. Esse fato revela que, com o passar do tempo, as Faculdades organizaram-se em uma estrutura de ensino e valores sólidos, possibilitando a sua integração e a instalação das Faculdades Católicas de Santos. A partir de então, iniciou-se a realização de intercâmbios e convênios



culturais com diferentes instituições de ensino superior no exterior. É importante registrar que a década de 1980 também assistiu à criação da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia (1985), da Faculdade de Farmácia e Bioquímica (1989) e da Faculdade de Engenharia Civil (1989).

Dessa forma, com a consolidação dos diversos cursos e a excelência alcançada ao longo dos anos, o conjunto das Faculdades Católicas de Santos passou a figurar como conceituada Instituição de Ensino Superior do país. Isso permitiu que, em 28 de janeiro de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovasse o reconhecimento da Universidade Católica de Santos, homologado em 6 de fevereiro pelo Ministério da Educação. Estava, assim, instaurada a primeira Universidade da Baixada Santista. Desde então, a Universidade, que adotou o lema *Dilatentur Spatia Veritatis* (ampliar o espaço da verdade), é tributária de uma história que caminha lado a lado com a história da Baixada Santista e do país.

Ao considerar o compromisso da Universidade pela manutenção da excelência na área acadêmica, social e ambiental, as últimas décadas aproximaram ainda mais a Universidade Católica de Santos de seu projeto, ou seja, integrar a comunidade santista, oferecendo oportunidades de educação superior, crescimento pessoal e desenvolvimento de pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação.

A década de 1990 marcou a criação do Instituto de Pesquisas Científicas (Ipec), a instalação da Universidade Aberta para a Terceira Idade (Uati), segunda do país, o desenvolvimento de programas de ações culturais, a oferta de *portfólio* de cursos de pós-graduação *lato sensu*, além da instalação, no ano de 1999, dos mestrados acadêmicos em Direito e em Educação.

Como complementação dessa trajetória, em 2001, a Universidade consolidou a carreira do magistério, reforçando o apoio ao docente, no que diz respeito ao exercício qualificado do magistério superior e ao seu aprimoramento profissional, buscando assegurar um corpo docente integrado e identificado com a realização dos indicadores de padrão de qualidade de ensino superior.

Por sua vez, na primeira década do século XXI, houve uma aproximação ainda maior da Universidade Católica de Santos com a comunidade, por meio da instalação do mestrado acadêmico em Saúde Coletiva e da criação do curso de Engenharia de Produção, em 2007, seguidos pela instalação dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia de



Petróleo, em 2008. Com essa mesma perspectiva, em 2013, foi proposta uma iniciativa pioneira, ou seja, a criação do Curso de Bacharelado em Engenharia Portuária.

Ainda em 2007, foram adotados quatro eixos estratégicos pela Universidade — Energia, Meio Ambiente, Porto e Cidadania —, que, combinando-se, preferencialmente entre si, representam escolhas estratégicas para o alinhamento da Universidade às demandas regionais voltadas ao desenvolvimento sustentável.

Ganhos significativos também ocorreram no início da década de 2010, com o esforço recorrente para elevar a qualidade da formação inicial dos docentes nos cursos mantidos pela Universidade Católica de Santos, a criação de novos cursos de Graduação, de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além da ampliação do número de Grupos de Pesquisa.

No que se refere a sua função social, à qualidade da formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, a Universidade, além do compromisso com a qualidade dos cursos oferecidos, participa ativamente dos programas de incentivo à formação inicial de docentes, promovido pela CAPES em parceria com o MEC. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por exemplo, busca a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação brasileira, integrando a universidade e as escolas no processo de formação docente. Da mesma forma, acolhe o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), proporcionando aos docentes, em exercício na rede pública de ensino básico, a possibilidade da formação superior.

Quanto à criação de novos cursos de graduação no ano de 2010, os cursos de Relações Internacionais e Licenciatura em Música responderam às demandas e vocações regionais diferenciadas. Por sua vez, entre 2011 e 2017, a Universidade teve aprovados três novos cursos de Doutorado em áreas estratégicas: Direito, Educação e Saúde e, também, o Mestrado Profissional Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Nesse mesmo período, em 2014, foi criado o curso de Teologia, estabelecendo um espaço específico para reflexão, ensino e pesquisa sobre o fenômeno religioso e a ciência teológica.

No que diz respeito à pesquisa, é oportuno registrar que, na última década, a proposta acadêmico-científica da Universidade Católica de Santos, por meio do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (Ipeci), ampliou as condições para aprofundar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que a missão do

Instituto é integrar as competências profissionais e institucionais para promover a realização de pesquisas científicas e tecnológicas que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico ambientalmente sustentável. Para tanto, oferece a infraestrutura com laboratórios e espaços diferenciados, corpo docente qualificado, grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, amplo programa de iniciação científica e convênios internacionais. Em síntese, o Ipeci incentiva, assessora e organiza atividades de pesquisa científica e tecnológica, buscando a inserção da Universidade Católica de Santos no cenário nacional e internacional.

Neste ponto, é importante registrar que, como instituição católica, o projeto institucional da Universidade Católica de Santos está alicerçado na integração entre ciência e fé, em que a busca da verdade contempla as mediações científicas e as questões mais profundas da fé. Essas são formas de conhecimento que não se excluem, mas devem enriquecer-se mutuamente, a partir do diálogo e da cooperação. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão visam a beneficiar o ser humano, em todas as suas dimensões, e a promover a justiça.

Com essa perspectiva, vale frisar que a fase atual da trajetória da Universidade está na memória da Cidade com a consolidação de projetos ousados. Neste início do século XXI, a Universidade Católica de Santos criou oportunidades de qualificação e especialização, atendendo às demandas do cenário local e global e, simultaneamente, garantido sua própria sustentabilidade. Nos seus dois *Campi*, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, posicionando-se como uma das Universidades de maior abrangência no cenário regional.

A trajetória da instituição conquistou o reconhecimento do Ministério da Educação que, por meio da portaria nº 384, da Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior, publicada em 27 de maio de 2015, qualificou a Universidade Católica de Santos como Instituição comunitária de Ensino Superior. Essa certificação confirma a vocação e identidade da Universidade, constituída desde 1951, e refletida na transparência administrativa, na ênfase ao desenvolvimento da comunidade local e regional e no compromisso com o desenvolvimento de ações educacionais de excelência – no ensino, na pesquisa e na extensão.

Hoje, a Universidade Católica de Santos oferece trinta e um cursos de graduação presenciais, quatro cursos de mestrado, três cursos de doutorado, todos recomendados pela CAPES, além de dezenas de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Com recursos

próprios ou de agências de fomento, empreende diversos projetos de pesquisa, nos trinta e cinco grupos credenciados junto ao CNPq, envolvendo estudantes da graduação e pós-graduação. Há dezenas de programas de extensão universitária de abrangência institucional, bem como diversos projetos e atividades de extensão com focos mais específicos e localizados.

Por fim, vale ressaltar que o esforço da comunidade acadêmica, na busca de aprimoramento contínuo para que a Universidade Católica de Santos possa manter a elevada qualidade de suas propostas acadêmicas, bem como a sua função social, é algo que a distingue e fortalece. Historicamente, o seu diferencial está marcado pela relação construída com a comunidade, mediante a prestação de serviços educacionais e sociais, no enfrentamento, em particular, dos desafios ligados às áreas da educação, da saúde e do desenvolvimento sustentável.

## II CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

### 2.1 Contextualização do curso e da profissão

Vivemos em uma sociedade do conhecimento que necessita cotidianamente de novas soluções para os problemas que podem ser solucionados, tanto do ponto de vista científico cultural quanto tecnológico e ambiental. Acrescenta-se que a nossa sociedade é dinâmica e global e permite que os conhecimentos circulem com muita rapidez, em um processo interativo, o que requer um curso de qualidade, atento ao contexto atual, aberto às interlocuções com outras áreas do saber.

O mundo atual solicita a preparação de Pedagogos que não sejam meros aplicadores ou multiplicadores de programas e métodos pedagógicos, bem como não se restrinjam ao papel de reprodutores do conhecimento estabelecido. A demanda apresentada é por Pedagogos que sejam autores e interventores da prática, com características de pró-atividade para a realização de trabalho reflexivo, no qual teoria e prática sejam aspectos contínuos da mesma ação pedagógica. A aprendizagem é foco principal para o ensino a ser promovido pelo Pedagogo, considerando fundamental a compreensão dos processos de construção do conhecimento pelos alunos. Num mundo globalizado, a resistência cultural e a compreensão da diversidade como valor são elementos básicos para a constituição de um mundo mais humano e mais carregado de sentido para aqueles que são desprezados, enquanto homens e mulheres prejudicados em suas relações, que são levados a fazer uso do conhecimento como mercadoria e desconsiderados como sujeitos de sua própria história. A sobrevivência inteligente da humanidade e a produção de uma vida melhor para todos é a motivação fundante da ação do Pedagogo.

O Curso de Pedagogia, delineado no presente Projeto Pedagógico, procura atender às demandas da região da Baixada Santista, no que tange à formação de profissionais qualificados que consigam desenvolver um trabalho significativo em educação, auxiliando o enfrentamento e a superação das principais dificuldades no trato com a diversidade e com a aprendizagem de todos os alunos vinculados às instituições de ensino, com competência em gestão da sala de aula e da escola.

Os indicadores oficiais do SAEB revelam que alunos das escolas em geral apresentam grandes dificuldades em aprendizagem de competências e habilidades básicas em Matemática e Língua Portuguesa, o que impõe ao Curso de Pedagogia a tarefa de auxiliar a constituição de profissionais autores de sua própria prática que sejam capazes de, mediante condições adversas manifestas no ambiente escolar, promover metodologias apropriadas e fundadas na experiência, enquanto prática reflexiva para desempenho satisfatório de todos os alunos sob sua responsabilidade. Além disso, estudos teóricos apontam a necessidade do trabalho efetivo com a questão da diversidade para a constituição das identidades dos educandos, da convivência na pluralidade étnica e do diálogo permanente na comunidade escolar.

As diferenças e disparidades socioeconômicas da região da Baixada Santista também solicitam a formação de profissionais que possam militar, tanto no setor educacional privado quanto no ensino público, como sujeitos sempre dispostos ao uso de sua adaptação inteligente às demandas de cada setor, tendo como prioridade o atendimento de todos os educandos, por meio de conteúdos, sua transposição didática e o alcance de habilidades e competências geradas no processo de produção do conhecimento.

Por se tratar de um Curso criado por uma Universidade Católica, a preocupação com o atendimento ao humano deve ser prioridade. O gestor da sala de aula e da escola deve ser pessoa que demonstre sua opção em servir a comunidade, na promoção dos direitos e da constituição de grupos autônomos e partícipes dos seus próprios processos de crescimento e amadurecimento.

A profissão do Pedagogo é reconhecida na estrutura das organizações escolares, tendo hoje ampliada sua ação para espaços não-escolares, podendo participar da gestão espaços educativos em ONG's (Organizações não governamentais) e Departamentos de Desenvolvimento de Pessoal. Havendo legislação de âmbito nacional para a formação do Pedagogo, há indicação de suas possíveis ações no mercado, mediante as competências próprias de sua esfera prevista de atuação. Os Pedagogos, segundo a atual orientação legal, configuram-se como profissionais gestores que atuam na Educação Básica, enquanto professores de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal, bem como responsáveis pela organização pedagógico-administrativa das instituições escolares e, ainda, educadores em setores institucionais e/ou não institucionais.

Na região metropolitana da Baixada Santista, os Pedagogos são absorvidos no mercado de trabalho enquanto Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, de Curso Normal, de E.J.A., em ONG's, na Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica, bem como Gestores Pedagógicos e Administrativos das Escolas, no ensino público e nas instituições educacionais privadas. Há imensa demanda por profissionais da educação na região, o que reveste de grande responsabilidade a formação dos Pedagogos na Universidade Católica de Santos. A Universidade chama a si a tarefa de formar profissionais fundamentais para o desenvolvimento humano para o mercado da região, carente de profissionais que assumam o desenvolvimento de todos os alunos como prioridade de suas atribuições pedagógicas, bem como no trato da questão da diversidade inerente ao universo escolar.

Os Cursos de Pedagogia da região formam Pedagogos para atuação profissional nos mesmos níveis de ensino e áreas de atuação, em três ou quatro anos. O Curso da Universidade Católica de Santos, além de alinhar-se com os demais cursos da região, organiza-se em quatro anos, mas diferencia-se dos demais pela ênfase adotada na qualificação de profissionais da educação que sejam autores conscientes de sua própria prática na construção de metodologias; que sejam responsáveis por sua formação contínua no processo de problematização, estudo e pesquisa dos fenômenos educativos vividos na sala de aula; que sejam profissionais comprometidos com a formação e desenvolvimento de todos os educandos sob sua responsabilidade e pela constituição de ambientes escolares ricos pela convivência com e na diversidade, dentro do espaço escolar e junto à comunidade de entorno.

Outra marca fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos é a metodologia a que se propõe quando objetiva formar o profissional acima descrito, a partir da vivência consciente da simetria invertida, na qual os Professores do Curso devem agir pedagogicamente tal e qual se espera que os egressos venham a atuar no campo profissional. Os programas e as aulas estão organizados em torno dos elementos pedagógicos ensejados pelos estágios e em torno dos eixos transversais Gestão da Aprendizagem e Gestão da Diversidade, o que acaba por integrar professores e suas ações na íntima conexão teoria-prática.

As propostas de formação existentes no curso de Pedagogia têm continuidade com a implementação do atual Projeto Pedagógico, sendo ressignificadas, mediante o currículo direcionado pelos eixos transversais citados acima e pela adoção de uma

concepção interacionista como fundamento epistemológico e metodológico do Curso. O aluno da Pedagogia, além da sala de aula, participa de momentos de formação inicial que o coloca em situação de atuação pedagógica junto a alunos da Educação Básica, por meio de observação e intervenção. Dentre essas situações, contam-se as atividades desenvolvidas na disciplina Trabalho Comunitário, os Estágios, os Estudos do Meio, eventos na Brinquedoteca Profa. Júlia Sérgio, os Projetos desenvolvidos no Centro Cidadão e as atividades intercursos.

Vale ressaltar que a disciplina Trabalho Comunitário teve início em 1984”, visando à construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna, a partir de projetos educativos. Em 1988, a disciplina passou a integrar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. Até o primeiro semestre de 2012 esteve vinculada ao NECOM – Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos, com o objetivo de consolidar o comprometimento social da Universidade Católica de Santos com a comunidade.

O perfil dos ingressantes do Curso de Pedagogia é heterogêneo, havendo presença maciça do gênero feminino, de alunos oriundos de diferentes condições socioeconômicas e culturais. Há uma gama variada de formações anteriores, do Ensino Médio, Curso Normal e E.J.A., provenientes de Projetos como EDUCAFRO e atendidos pelo PROUNI. Há alunos que militam no campo educacional e alunos com experiências em outros setores da economia. Em atendimento às DCNs para a Graduação em Pedagogia, licenciatura, e considerando a extinção dos Cursos Normais na região, o Curso assume a responsabilidade pela formação do Professor e do Gestor.

Os alunos ingressantes, muitas vezes, apresentam graves dificuldades na leitura e interpretação de textos, na constituição de conceitos teóricos próprios da área de conhecimento educacional, o que demanda uma atenção redobrada para a superação dos impedimentos iniciais. A tarefa inicial do Curso é apresentar a vida acadêmica e seu cotidiano de estudo e pesquisa, de maneira a trazer o aluno para uma nova constituição de hábitos que o habilitem a encaminhar-se satisfatoriamente durante o transcorrer do Curso, seja nos métodos de estudo, no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, no domínio das teorias pedagógicas e sua aplicabilidade reflexiva mediante contextos reais de atuação educacional.

O curso vem se destacando nas avaliações do Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências

adquiridas em sua formação, obtendo consecutivamente a nota 4 há vários exames, conforme ratificado pelo último Conceito Preliminar do Curso (CPC) obtido em 2014.

Dados sobre o Curso de Pedagogia extraídos do último relatório do INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam:

- Componente de Formação Geral: a média dos concluintes na IES foi 53,8, na grande região alcançou 50,9 e no Brasil 49,2.
- Componentes Específicos: a nota média dos concluintes na IES foi 52,9, na grande região alcançou 47,3 e no Brasil 45,8.

Os dados apresentados acima revelam que o curso de Pedagogia obteve resultados que superam os índices da RMBS e do Brasil, tanto no Componente de Formação Geral quanto no Componente de Conhecimento Específico.

Por fim, é importante registrar que os conteúdos e a metodologia do curso de Pedagogia estão alinhados não só com as propostas de formação docente, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como também com os indicadores do instrumento de avaliação dos Cursos de Graduação proposto pelo Ministério da Educação (Inep/Daes/Sinaes).

Os resultados acima descritos, referentes à edição de 2014 do Enade, comprovam a qualidade da formação proposta, voltada para atender à demanda regional por professores/pedagogos, o que justifica a oferta do curso pela Universidade Católica de Santos.



## 2.2 Objetivos do Curso

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia e em harmonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o **curso de Pedagogia** da Universidade Católica de Santos **tem como objetivo geral** formar o professor/pedagogo para atuar na educação básica como um profissional cidadão, com formação humanista, comprometido com a ética e com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

**Como objetivos específicos**, o Curso de Pedagogia propõe:

- formar profissionais autônomos, em condições de construir, refletir e avaliar sua prática pedagógica, assim como teorizar a experiência adquirida;
- estabelecer integração entre a teoria e a prática docente, por meio de disciplinas que dialogam entre si, a partir de uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, e com as situações reais do processo ensino-aprendizagem;
- promover formação profissional em consonância com os mesmos conceitos e princípios que o egresso deverá utilizar no exercício da docência;
- estabelecer contínuo vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a garantir uma prática educativa reflexiva;
- proporcionar ao futuro educador uma visão crítica da dinâmica de transformação social e tecnológica;
- oferecer espaço experimental específico para o desenvolvimento de propostas e ações pedagógicas simuladas;
- propiciar a vivência de um ambiente ético e respeitoso da diversidade étnica, socioeconômica, ambiental, político-ideológica para alunos e professores;
- acolher a diversidade de necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos;
- pautar-se por princípios da democracia, da ética e dos valores cristãos, para que os profissionais possam exercer o seu papel como cidadãos.

### 2.3 Perfil do egresso

O curso de Pedagogia destina-se à formação de professores/pedagogos para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em ambientes não escolares e formação de gestores educacionais. Os profissionais egressos terão como foco principal de sua ação pedagógica a promoção da aprendizagem de todos os educandos e profissionais sob sua responsabilidade. Para tanto, serão capazes de criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento da pessoa humana nas dimensões cognitiva, ética e estética, considerando a diversidade cultural, étnica, socioeconômica, ambiental e político-ideológica como um valor que permita o crescimento intelectual, físico e moral de todos os alunos.

Assim, espera-se que, ao final do curso, os egressos do curso possam:

- compreender, cuidar, educar e criar condições para a aprendizagem de crianças de zero a dez anos, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
- criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas adequadas para aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos, a partir de um determinado referencial teórico;
- compreender os conteúdos de ensino, essenciais para o exercício profissional competente;
- intervir no processo em que se estrutura a aprendizagem, favorecendo a organização do conhecimento a partir das possibilidades e interesses de todos os alunos;
- compreender a diversidade dos educandos com os quais trabalhará como um recurso para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todo o grupo;
- entender a avaliação como um processo contínuo e permanente de diagnóstico da aprendizagem do aluno e reorganização da prática docente;
- utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- atuar na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, nas diversas áreas de educação formal e não formal;
- intervir e/ou coordenar a organização e gestão de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares e não escolares;

- participar e/ou coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico e do Currículo da escola numa perspectiva democrática;
- promover ações formativas, em serviço, para os docentes e profissionais da escola, considerando suas necessidades e desejos, o Projeto Político Pedagógico e a realidade dos alunos;
- otimizar os recursos materiais e conceituais para a concretização do projeto pedagógico da escola;
- desenvolver projetos de integração para aproximar a família e a comunidade da escola;
- agir profissionalmente dentro do princípio da equidade, contribuindo na melhoria de relações humanas mais íntegras e solidárias, como também no desenvolvimento cognitivo de todos os educandos;
- trabalhar associadamente em grupos de apoio mútuo e de reflexão sobre as experiências docentes;
- desenvolver ações estruturadas em princípios éticos e pressupostos epistemológicos coerentes;
- compreender o papel político da ação docente na formação para a cidadania;
- ter autoria do seu desenvolvimento profissional, iniciado no Curso de Pedagogia, com perspectiva de continuidade no exercício da profissão.

## **2.4 Estrutura Curricular**

O perfil proposto para o egresso neste Curso de Pedagogia remete a uma organização curricular integrada que busca favorecer o diálogo e a aproximação entre as disciplinas, estágios e atividades do Curso. Ao privilegiar a promoção do desenvolvimento de todos os alunos, a gestão democrática da escola e a percepção da diversidade humana como um valor, o Curso tem como foco central o desenvolvimento integral do profissional a ser formado. Isto requer esforços, por parte dos professores, que extrapolam os conteúdos específicos das disciplinas e os limites das diversas áreas de conhecimento. Por isso, todos os profissionais deverão trabalhar de forma cooperativa para atender a esses princípios e contribuir para a formação dos alunos no Curso de Pedagogia.

A organização curricular proposta, em consonância com a estrutura do curso de Pedagogia proposto pelas DCNs, para atender a essa especificidade, constitui-se por dois eixos temáticos transversais – Gestão da Aprendizagem e Gestão da Diversidade – que integrarão todas as disciplinas, estágios, atividades e ações do Curso. Isso remete a que todas as disciplinas, em suas ementas, objetivos, conteúdos, atividades e avaliações, deverão considerar tais eixos norteadores em todas as ações desenvolvidas para promover uma efetiva integração do trabalho realizado.

O aluno deverá ressignificar situações de ensino-aprendizagem, mediado pela discussão, estudo e propor intervenções efetivas na prática educacional, para antecipar e realizar processos de resolução de problemas, dificuldades e conflitos, próprios da dinâmica e da lógica de funcionamento dos fenômenos escolares.

Este projeto revela que o curso apresenta uma dinamicidade organizativa decorrente dos eixos que transversalizam o currículo – Gestão da Aprendizagem e Gestão da Diversidade – que permitem levantar e tratar questões das práticas sociais materializadas nas necessidades socioeducativas de aprender a aprender e de saber administrar a diversidade nos elementos naturais e humanos.

O trabalho com os eixos no curso possibilita a integração com os temas transversais propostos no Projeto Pedagógico Institucional, principalmente Meio Ambiente e Cidadania, fortalecendo a formação profissional contextualizada.

Os temas transversais propostos no PPI (Portos, Meio Ambiente, Cidadania e Energia) estão presentes ao longo de toda estrutura curricular. Questões ambientais são objetos de estudo e estão presentes nas atividades realizadas pelo curso em projetos que se articulam com as Campanhas da Fraternidade; bem como em Projetos Temáticos Integradores desenvolvidos anualmente. A Educação Ambiental é trabalhada de forma transversal na estrutura curricular do curso, visando à conscientização do desenvolvimento sustentável.

O tema Cidadania, além de estar fortemente presente em componentes curriculares, como Problemas do Homem Contemporâneo I e II, Trabalho Comunitário I e II, Prática de Gestão Escolar I e II, permeia uma série de ações ao longo do curso. Podem ser destacadas as atividades de extensão realizadas pelo curso, por meio da disciplina Trabalho Comunitário I e II; da Brinquedoteca Profa. Júlia Sérgio. A inserção dos alunos nestes projetos fortalece uma perspectiva inter e transdisciplinar na formação que o curso oferece.

Da mesma forma, em consonância com a Resolução CNE/CP 1/2004, o Curso aborda as questões étnico-raciais em seus componentes curriculares, como Problemas do Homem Contemporâneo I e II e Cultura Afro-Brasileira, com o duplo intuito de ampliar a compreensão das implicações antropológicas da educação das relações étnico-raciais, prevista nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e de frisar a necessidade antropológica das políticas afirmativas, em particular com relação a afrodescendentes e indígenas.

De forma a propiciar outras oportunidades de contato dos alunos com os temas transversais institucionais, o Curso participa das atividades de integração promovidas pelo Centro de Ciências da Educação e Comunicação, como os Estudos do Meio. Os Estudos do Meio são planejados de forma a atenderem necessidades em diversas áreas do conhecimento e são realizados visando à integração de disciplinas dos diferentes cursos. A participação dos estudantes é voluntária. Como exemplos, destacam-se estudos do meio realizados no Porto de Santos, em Jardins Botânicos, Zoológicos e Parques Naturais, em Feiras de Livros e Museus de Ciência e Tecnologia.

Em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005, o curso oferece a disciplina Prática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) I e II (7º e 8º semestres) que garante ao aluno um conhecimento em nível básico acerca da Interpretação de Sinais. Esse componente curricular, obrigatório para o Curso de Pedagogia, reforça a formação pedagógica dos alunos e o seu compromisso com a inclusão social de deficientes auditivos.

Também atendendo à Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, os componentes curriculares PHC I e II e Trabalho Comunitário I e II desenvolvem temáticas e conteúdos que reforçam a compreensão e a reflexão sobre a necessidade da igualdade e de defesa da dignidade humana.

Na estrutura curricular fazem-se presentes também as disciplinas Conteúdos Básicos das Tecnologias da Informação e Comunicação e Gestão da Informação que, articuladas aos eixos Gestão da Aprendizagem e Gestão da Diversidade, promovem a educação digital, ajudando os alunos a desenvolverem saberes tecnológicos, hoje essenciais para a prática educativa.

Outra disciplina em destaque, que se articula com os dois eixos do curso, é Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Os estudos desenvolvidos nesta disciplina atendem às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental.

Considerando a acessibilidade em suas múltiplas dimensões, aos alunos que venham a apresentar necessidades educacionais especiais, a coordenação do curso, junto com o NDE (Núcleo Docente Estruturante) e Colegiado do curso, elaboram um Plano de Ações, visando à flexibilização e adaptação curricular, considerando os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento pedagógico global.

Em síntese, a estrutura curricular, que articula disciplinas, projetos, atividades pedagógicas e culturais, estágios e o Trabalho de Conclusão de Curso propicia o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação do professor/pedagogo, atendendo às orientações expressas nos documentos normativos do Conselho Nacional de Educação (resoluções e pareceres) que orientam este Projeto Pedagógico de Curso.

#### **2.4.1 Disciplinas ofertadas na modalidade a distância e atividades de tutoria**

A Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em curso de graduação presencial, regularmente autorizado, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

De acordo com as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

O Núcleo de Educação a Distância da Universidade Católica de Santos é de responsabilidade do Departamento de Educação a Distância e envolve o:



- a) oferecimento de cursos de extensão, capacitação e aperfeiçoamento para público interno e externo;
- b) oferecimento de componentes curriculares a distância nos cursos de Graduação, em conformidade com a legislação, respeitando a escalabilidade e adequação aos padrões de carga horária das Unidades de Aprendizagem.;
- c) oferecimento de cursos de Graduação a distância, em conformidade com a legislação, a partir do credenciamento pelo Ministério da Educação (MEC).

Para o desenvolvimento dos conteúdos ofertados na modalidade EaD na Universidade Católica de Santos, são disponibilizados materiais didáticos diversificados, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, com o apoio de tutoria.

Cada componente curricular ofertado a distância tem um professor responsável que, junto com o tutor, orientam o percurso formativo do estudante.

Os professores são apoiados por tutores, devidamente alocados no Departamento de Educação a Distância, com formação aderente aos componentes curriculares em que atuam.

O professor de disciplina na modalidade EaD possui qualificação, experiência e formação compatíveis com a área de ensino na educação a distância. Cabe a ele promover o bom relacionamento com a equipe de tutores, equipe multidisciplinar e estudantes do curso. Também, é da sua responsabilidade a gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem, a seleção dos conteúdos curriculares articulados à metodologia adotada e às atividades pedagógicas, além de orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. Ademais, deve ser responsável por:

- Organizar o material didático compreendido como textos, atividades, videoaulas e os ambientes virtuais chamados “sala de aula”, onde, efetivamente, se desenvolve o processo de ensino aprendizagem.
- Selecionar e indicar material de apoio didático e de pesquisa.
- Orientar os tutores sobre o conteúdo do curso de educação a distância e dar suportes a eles nas questões que não possuem conhecimento.
- Preparar atividades didáticas que propiciem a construção ou mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades definidas na estrutura curricular.
- Avaliar os trabalhos realizados pelos estudantes, tecendo comentários que permitam aprofundar a aprendizagem.



- Elaborar as avaliações, promover a divulgação sistematizada dos resultados obtidos pelos estudantes e planejar ações voltadas para a melhoria do desempenho do ensino e aprendizagem.
- Propor a realização de atividades ou trabalhos de pesquisa, conforme cronograma preestabelecido pela coordenação.
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino.

O tutor tem a função de acolher o estudante, estimular as relações interpessoais, por meio de grupos ou comunidade virtual, incentivando o trabalho coletivo e colaborativo entre os estudantes. No aspecto tecnológico, atua como um facilitador, desenvolvendo conhecimentos sobre a tecnologia, de modo a fazer com que esta potencialize a aprendizagem em vez de tornar-se um obstáculo. Também orienta os discentes na gestão do programa do curso, organizando as atividades didáticas em prazos que, ao mesmo tempo, respeitem os “tempos” próprios e estimulem a construção de dinâmicas individuais de autoestudo. No que se refere ao aspecto pedagógico, o tutor é mais do que facilitador. Além de esclarecer dúvidas, estimula a curiosidade e o espírito crítico, promovendo espaços de construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, são atribuições do tutor que atua em disciplinas na modalidade a distância:

- Acolher o estudante no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA;
- Controlar a regularidade de acesso ao AVA e encaminhar as solicitações do estudante aos setores responsáveis;
- Mediar a comunicação de informações entre docente e estudante;
- Atuar como facilitador, oferecendo suporte técnico sobre o AVA;
- Monitorar o depósito das atividades discentes no AVA, conforme o cronograma do curso definido pelo docente;
- Estimular as relações interpessoais, criando o espírito de comunidade virtual, incentivando o trabalho coletivo e colaborativo entre os estudantes;
- Repassar avisos e orientações dos docentes sobre o conteúdo e o desenvolvimento da proposta da disciplina;
- Disponibilizar individualmente, no AVA, feedbacks elaborados pelos docentes das atividades avaliativas;





- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Universidade, especialmente aquelas relativas à Educação a distância (EaD);
- Executar outras tarefas correlatas solicitadas pela coordenação do setor.

O Departamento de Educação a Distância da Universidade Católica de Santos fornece apoio à atuação do professor e do tutor, no tocante à capacitação para exercício profissional, o suporte técnico concernente ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) e, também orienta os estudantes que cursam os componentes curriculares ministrados na modalidade a distância.

O Moodle, como recurso tecnológico de apoio aos componentes curriculares do curso, é utilizado como forma de garantir mecanismos de comunicação e interação entre professores, estudantes e coordenação do curso. Tal recurso é denominado Comunidade do componente curricular e o acesso às diversas Comunidades do curso é restrito aos professores responsáveis e aos discentes nelas matriculados. Por meio da comunidade no Moodle professores e discentes podem se comunicar trocando mensagens, e-mail, fóruns e chats. É possível, ainda, que o docente realize atividades, bem como disponibilize material de apoio, em formatos de texto, vídeo e áudio, para complementar a aula presencial. Nesse contexto, o objetivo do Moodle é permitir que processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas da interatividade, mas, principalmente, pela interação, ou seja, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do estudante.

A equipe de profissionais que elaborou o material didático faz parte da empresa SAGAH, contratada como fornecedora de conteúdo digital, por meio de Contrato de Prestação de Serviços.

As Unidades de Aprendizagem (UA) foram elaboradas tendo como ponto de partida uma atividade desafio que estimula o aprendiz ao estudo dos materiais didáticos que compõem a unidade: textos, vídeos e exercícios de fixação. Os itens que compõem uma Unidade de Aprendizagem estão mais bem detalhados no item Metodologia de ensino e aprendizagem.

Anualmente, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) realiza o processo de autoavaliação institucional, em que os componentes curriculares desenvolvidos no curso,

na modalidade EaD, também são avaliados. Essas informações são disponibilizadas ao Departamento de Educação a Distância e ao coordenador do curso, para que o processo de gestão acadêmica seja aperfeiçoado.

Os conteúdos de vários componentes curriculares ofertados por meio da Educação a Distância, no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, são totalmente em EaD com avaliações consonantes com os critérios de aproveitamento acadêmico do discente nos termos do Regimento Geral da Universidade (2009).

#### **2.4.2 Flexibilidade da Estrutura Curricular**

Ao considerar o currículo também como o conjunto de valores que contribui para a identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, a Universidade Católica de Santos oferece ao discente as possibilidades de articulação entre a teoria e a prática no processo de formação, de articulação direta da graduação com a pós-graduação, além da oportunidade de buscar em outros cursos conhecimentos que complementem a formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.

Neste sentido, o Regimento Geral da Universidade Católica de Santos, em seu Capítulo III, Art. 94, permite que o aluno de graduação, a partir do terceiro semestre, efetue matrículas, sem qualquer ônus, em uma única disciplina de currículo diverso do qual está matriculado, à sua escolha, por semestre, respeitado o limite de vagas. As disciplinas cursadas com aprovação constarão do histórico escolar do estudante.

O curso também oferece três disciplinas eletivas a saber: Conteúdos Básicos das Tecnologias da Informação e Comunicação, Cultura Afro-Brasileira e Educação de Jovens e Adultos que, somadas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, ao Trabalho de Conclusão de Curso e ao Estágio Curricular, propiciam a flexibilização curricular.

#### **2.4.3 Interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade, ao buscar responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de construção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes, será articuladora

do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar.<sup>129</sup>

Em síntese, a interdisciplinaridade, uma vez entendida enquanto formulação teórica e adotada enquanto atitude, reforça e ressignifica o trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e, até mesmo, no que diz respeito às formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a estrutura curricular alicerça-se em dois eixos: Gestão da Aprendizagem e Gestão da Diversidade que promovem a articulação entre as disciplinas, propiciando interfaces para o desenvolvimento de conteúdos, temas e atividades.

Outra proposta promotora da interdisciplinaridade é a utilização da metodologia de Projetos Temáticos Integradores que acontecem anualmente, para garantir e aperfeiçoar a qualidade do processo educativo. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é desenvolvido por docentes e discentes, por meio da integração de conteúdos curriculares, a partir de um tema gerador que propicia o ensino associado com a pesquisa. Ao final do ano letivo, na culminância que acontece na Jornada de Integração Pedagógica, cada grupo-classe apresenta um produto resultante da pesquisa desenvolvida.

A função do Projeto Temático Integrador é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos apreendidos, com vistas ao tratamento da informação e a relacionar os diferentes conteúdos em torno de problemas ou desafios que facilitem aos alunos transformar a informação procedente dos diferentes saberes disciplinares.

#### **2.4.4 Atividades de Pesquisa e Extensão**

A Universidade Católica de Santos considera imprescindível a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como princípio orientador de um trabalho institucional de qualidade, que visa atender às necessidades da sociedade em que está inserida. Dessa forma, fica evidenciada a responsabilidade da comunidade acadêmica no fortalecimento da democracia e da justiça social.

---

<sup>129</sup> Sobre o tema da interdisciplinaridade Cf. FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979; JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976; GADOTII, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2004; POMBO, O. **Interdisciplinaridade. Ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004; MORIN, E. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. 3. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

Assim sendo, o Curso de Pedagogia, em sintonia com o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e por meio de programas acadêmicos, incentiva a participação de docentes e discentes em atividades de pesquisa e extensão, que se coadunem com as demandas sociais, produtivas e ambientais.

#### **2.4.4.1 Pesquisa**

No que tange aos projetos específicos de pesquisa e iniciação científica, o Curso articula-se ao Programa de Educação Científica, por meio da participação dos estudantes em projetos de pesquisa ou de iniciação científica.

A pesquisa está presente na estrutura curricular, por meio de atividades que têm como objetivo a reflexão constante sobre os processos investigativos, subsidiando os principais conceitos teóricos que envolvem a prática pedagógica.

Para o desenvolvimento dos TCCs e dos trabalhos de Iniciação Científica, o Curso de Pedagogia está articulado com o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, por meio das linhas de pesquisa a saber:

- Didática e Prática de Ensino.
- Instituições Educacionais, História, Política e Processos de Gestão.
- Pedagogia em Espaços não Escolares.
- Políticas Educacionais, Instituições e Práticas escolares.

A aproximação do curso de Pedagogia com o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação incentiva a participação de alunos e docentes do curso nos grupos de pesquisa constituídos.

#### **2.4.4.2 Extensão**

A Universidade Católica de Santos promove, desenvolve, apoia, intermedeia e incentiva a realização das atividades de extensão, por meio de programas, projetos e ações que atendam às necessidades da comunidade externa e interna.

Nesse sentido, as práticas extensionistas orientam-se pela concepção de que a extensão universitária é uma realidade de múltiplas configurações e podem se apresentar, no âmbito estrutural, como: **ações de extensão**, caracterizadas como práticas pontuais, isoladas, em geral de curto prazo; **projetos de extensão**, caracterizados como um

conjunto articulados de práticas, em geral de médio prazo; **programas de extensão**, caracterizados como um conjunto de práticas continuadas, planejadas para longos prazos ou como permanentes.

Em consonância com a política institucional, a extensão é compreendida como instrumento de socialização do conhecimento e intervenção para a promoção da qualidade de vida em comunidades e campo de pesquisa, constituindo-se no contexto da relação teoria e prática e, ao mesmo tempo, em fonte de dados para a avaliação do próprio processo de formação profissional desenvolvido pelo Curso.

Dessa forma, a participação do aluno nas atividades de extensão efetiva-se por meio de programas e projetos com ações voltadas para a população local, regional e nacional, oportunizando a troca de saberes entre docentes, discentes e comunidade.

As atividades de extensão acontecem por meio do incentivo à participação de alunos e docentes nos programas e projetos apresentados a seguir:

- a) **Trabalho Comunitário** – Em 1984, o Curso de Pedagogia iniciou a disciplina Trabalho Comunitário, tendo como compromisso trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna, a partir de projetos educativos. Em 1988, a disciplina passou a ser obrigatória e a fazer parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia. A disciplina tem como objetivos: assegurar as implicações do comprometimento social da Universidade Católica de Santos com a comunidade; incentivar a prática acadêmica como contribuição para a formação da consciência social e política da comunidade e dos profissionais-cidadãos; colaborar para que os acadêmicos-estagiários, por meio de ações, se tornem agentes de mudanças nas comunidades onde atuam, como também se comprometam com a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna para que o trabalho de extensão aconteça em uma pedagogia fundada na ética, na justiça e na paz, no respeito à dignidade e à autonomia do estagiário.
- b) **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** – O curso de Pedagogia participa do programa, na busca de promover a integração entre ensino superior e escola pública, fortalecer a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e vivenciar trabalho cooperativo entre a equipe escolar, alunos e professores da Universidade. Nesse sentido, promove a reflexão crítica na formação dos futuros docentes, visando a uma atuação profissional cônica,



responsável, comprometida com o trabalho coletivo e o respeito à diversidade, além de incentivar a pesquisa com foco na docência.

- c) **Brinquedoteca Profa. Júlia Sérgio** – Trata-se de um laboratório utilizado pelo Curso de Pedagogia para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos vários componentes curriculares que trabalham a prática do brincar e atividades lúdico-pedagógicas. Este espaço possibilita também ao professor planejar e avaliar atividades para alunos da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Essas atividades contam como prática de regência para os alunos do Curso. Em casos especiais, os alunos são convidados a planejar e realizar as atividades da Brinquedoteca nas escolas municipais, em virtude da dificuldade de transporte e/ou mobilização dos alunos de Educação Infantil.



#### 2.4.5 Quadro Curricular (integração vertical)

Quadro-síntese (conversão das h/a para horas de 60')

<b>SEMESTRES</b>	<b>CH (h/a)</b>	<b>CH (60')</b>
1°	464	388
2°	524	437
3°	524	437
4°	524	437
5°	439	366
6°	439	366
7°	543	453
8°	441	368
<b>Total geral</b>	<b>3.898</b>	<b>3.248</b>



## Matriz Curricular

### 1º semestre

COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES	CH TOTAL (h/a)	Teoria (h/a)	Prática Intraclasse (h/a)	Prática Extraclasse Orientada (h/a)	Prática Extraclasse Independente (h/a)	EAD (h/a)
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS I	20	-	-	-	20	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO I	45	-	-	45	-	-
FUNDAMENTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO I	68	68	-	-	-	-
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	85	68	-	17	-	-
INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	51	34	-	17	-	-
METODOLOGIA DA PESQUISA	34	-	-	-	-	34
PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO I	34	34	-	-	-	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM I	51	34	-	17	-	-
SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO I	34	26	8	-	-	-
TRABALHO COMUNITÁRIO I	42	34	-	8	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>464</b>	<b>298</b>	<b>8</b>	<b>104</b>	<b>20</b>	<b>34</b>





**2º semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS II	20	-	-	-	20	-
DISCIPLINA ELETIVA I	34	34	-	-	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO II	45	-	-	45	-	-
FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II	68	68	-	-	-	-
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	85	68	-	17	-	-
INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	51	34	-	17	-	-
METODOLOGIA DA PESQUISA II	51	34	-	17	-	-
PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO II	34	34	-	-	-	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II	51	34	-	17	-	-
SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO II	34	26	8	-	-	-
TRABALHO COMUNITÁRIO II	51	34	-	17	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>524</b>	<b>366</b>	<b>8</b>	<b>130</b>	<b>20</b>	<b>0</b>



**3º semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS III	20	-	-	-	20	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA I	34	17	-	17	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	85	58	10	17	-	-
DISCIPLINA ELETIVA II	34	34	-	-	-	-
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM I	51	34	-	17	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	45	-	-	45	-	-
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	34	34	-	-	-	-
FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA I	51	34	-	17	-	-
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	68	58	10	-	-	-
GESTÃO DA INFORMAÇÃO	51	17	17	17	-	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM III	51	34	-	17	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>524</b>	<b>320</b>	<b>37</b>	<b>147</b>	<b>20</b>	<b>0</b>



**4º semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS IV	20	-	-	-	20	-
CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	68	-	-	-	-	68
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II	85	58	10	17	-	-
DISCIPLINA ELETIVA III	34	34	-	-	-	-
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM II	51	34	-	17	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	45	-	-	45	-	-
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	34	34	-	-	-	-
FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA II	51	34	-	17	-	-
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	85	58	10	17	-	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM IV	51	34	-	17	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>524</b>	<b>286</b>	<b>20</b>	<b>130</b>	<b>20</b>	<b>68</b>



**5º Semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS V	20	-	-	-	20	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS I	51	28	6	17	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I	34	28	6	-	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA I	34	28	6	-	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I	45	-	-	45	-	-
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR I	34	34	-	-	-	-
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	85	58	10	17	-	-
GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES I	34	34	-	-	-	-
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO I	34	17	-	17	-	-
PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I	68	58	10	-	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>439</b>	<b>285</b>	<b>38</b>	<b>96</b>	<b>20</b>	<b>0</b>



**6º Semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS VI	20	-	-	-	20	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS II	51	28	6	17	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II	34	28	6	-	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA II	34	28	6	-	-	-
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	85	58	10	17	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II	45	-	-	45	-	-
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR II	34	34	-	-	-	-
GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES II	34	34	-	-	-	-
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	34	17	-	17	-	-
PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II	68	58	10	-	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>439</b>	<b>285</b>	<b>38</b>	<b>96</b>	<b>20</b>	<b>0</b>



7º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES	CH TOTAL (h/a)	Teoria (h/a)	Prática Intraclasse (h/a)	Prática Extraclasse Orientada (h/a)	Prática Extraclasse Independente (h/a)	EAD (h/a)
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	34	28	6	-	-	-
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL I	68	68	-	-	-	-
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA I	45	-	-	45	-	-
GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM I	68	58	10	-	-	-
GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA I	34	34	-	-	-	-
GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL I	34	34	-	-	-	-
LIBRAS	68	-	-	-	-	68
POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I	34	34	-	-	-	-
PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR I	34	34	-	-	-	-
TRABALHO DE CURSO I	124	-	-	124	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>543</b>	<b>290</b>	<b>16</b>	<b>169</b>	<b>0</b>	<b>68</b>



**8º Semestre**

<b>COMPONENTES CURRICULARES, DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES</b>	<b>CH TOTAL (h/a)</b>	<b>Teoria (h/a)</b>	<b>Prática Intraclasse (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Orientada (h/a)</b>	<b>Prática Extraclasse Independente (h/a)</b>	<b>EAD (h/a)</b>
CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	34	28	6	-	-	-
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL II	34	34	-	-	-	-
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA II	45	-	-	45	-	-
GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM II	68	58	10	-	-	-
GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA II	34	34	-	-	-	-
GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL II	34	34	-	-	-	-
POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II	34	34	-	-	-	-
PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR II	34	34	-	-	-	-
TRABALHO DE CURSO II	124	-	-	124	-	-
<b>TOTAL DO SEMESTRE</b>	<b>441</b>	<b>256</b>	<b>16</b>	<b>169</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3.898</b>	<b>2.386</b>	<b>181</b>	<b>1.041</b>	<b>120</b>	<b>170</b>

**Glossário**

**Prática Intraclasse:** refere-se aos conhecimentos teóricos cuja dimensão prática está intrínseca na disciplina, como fonte de conteúdo de formação, e estas se desenvolvem de forma contextualizada nas aulas, laboratórios e em outros espaços educacionais disponíveis na Instituição, quando poderão acontecer, também, encaminhamentos para as práticas extraclasse orientadas.

**Prática Extraclasse Orientada:** refere-se às práticas realizadas fora dos horários das aulas, orientadas pelo professor durante as atividades intraclasse teóricas ou práticas.

**Prática Extraclasse Independente:** refere-se aos conhecimentos, habilidades e competências, reconhecidos por avaliação, adquiridos pelo discente, de forma independente, fora do ambiente escolar.

#### 2.4.6 Quadro curricular (integração horizontal por eixo curricular)

CONTEÚDOS TRANSVERSAIS	Componente Curricular	Semestre	CH (h/a)	CH do Núcleo (h/a)	%
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS I	1	20	<b>436</b>	<b>10.9</b>
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS II	2	20		
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS III	3	20		
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS IV	4	20		
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS V	5	20		
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS VI	6	20		
	CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	4	68		
	TRABALHO DE CURSO I	7	124		
	TRABALHO DE CURSO II	8	124		





<b>GESTÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Semestre</b>	<b>CH (h/a)</b>	<b>CH do Núcleo (h/a)</b>	<b>%</b>
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA I	3	34	<b>2.254</b>	<b>56.35</b>
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS I	5	51		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS II	6	51		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I	5	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II	6	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA I	5	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA II	6	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	6	85		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	7	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	8	34		
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	3	85		



CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II	4	85		
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM I	3	51		
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM II	4	51		
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I	5	45		
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II	6	45		
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	3	45		
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	45		
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	3	34		
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	4	34		
FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA I	3	51		
FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA II	4	51		
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	5	85		
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	3	68		
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	85		
GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM I	7	68		



GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM II	8	68		
GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA I	7	34		
GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA II	8	34		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1	85		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	2	85		
INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	1	51		
INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	2	51		
METODOLOGIA DA PESQUISA	1	34		
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO I	5	34		
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	6	34		
METODOLOGIA DA PESQUISA II	2	51		
PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I	5	68		
PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II	6	68		
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM I	1	51		
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II	2	51		



	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM III	3	51		
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM IV	4	51		

<b>GESTÃO DA DIVERSIDADE</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Semestre</b>	<b>CH (h/a)</b>	<b>CH do Núcleo (h/a)</b>	<b>%</b>
	DISCIPLINA ELETIVA I	2	34	1.208	30.99
	DISCIPLINA ELETIVA II	3	34		
	DISCIPLINA ELETIVA III	4	34		
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL I	7	68		
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL II	8	34		
	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR I	5	34		
	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR II	6	34		
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO I	1	45		
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO II	2	45		
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA I	7	45		



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA II	8	45		
FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO I	1	68		
FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II	2	68		
GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL I	7	34		
GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL II	8	34		
GESTÃO DA INFORMAÇÃO I	3	51		
GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES I	5	34		
GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES II	6	34		
LIBRAS	7	68		
POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I	7	34		
POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II	8	34		
PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO I	1	34		
PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO II	2	34		
PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR I	7	34		
PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR II	8	34		

	SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO I	1	34		
	SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO II	2	34		
	TRABALHO COMUNITÁRIO I	1	42		
	TRABALHO COMUNITÁRIO II	2	51		
<b>Carga Horária Total do Curso (h/a)</b>				<b>3.898</b>	
<b>Carga Horária Total do Curso (60')</b>				<b>3.248</b>	

**De acordo com a Resolução CNE/CES 3/2007 (D.O.U de 3 de julho de 2007):**

**CH(h/a)** descrita em hora/aula refere-se à organização praticada pela Universidade, de acordo com suas necessidades institucionais;

**CH(60')** mínima dos cursos deverá ser mensurada em horas (60 minutos) de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo. (Inclui, portanto, todas as atividades previstas no PPC)

#### **2.4.7 Metodologia de Ensino**

O desenvolvimento de habilidades e competências nas atividades acadêmicas, propostas pelos componentes curriculares do curso Pedagogia, acontece tanto nos encontros presenciais, quanto nas atividades extraclasse realizadas pelos discentes. Para tanto, serão utilizadas, de forma combinada, metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem diferenciados, conforme descritos abaixo:

- aulas práticas e de pesquisas em laboratórios;
- utilização de tecnologias digitais;
- utilização da plataforma Moodle (disponibilização de materiais de estudos, endereços na internet para pesquisas em universidades, bibliotecas e outros sítios, debates em fóruns específicos, blogs e outros);
- pesquisas orientadas em bibliotecas especializadas (bases de dados);
- apresentação de seminários;
- estudos de casos;
- resenhas;
- dinâmica de grupos;
- palestras com professores convidados;
- estudos do meio e viagens investigativas;
- análise e discussão de documentos, artigos e textos;
- pesquisas bibliográficas orientadas;
- atividades práticas em laboratórios de mídias digitais;
- trabalhos em pequenos grupos;
- produção de textos individuais e coletivos;
- leitura, fichamento e análise de textos;
- seminários interativos e outros;
- trabalhos por projetos;
- aprendizagem pela solução de problemas;
- ensino com pesquisa e desenvolvimento de projetos.

Para o atendimento dos alunos que venham a apresentar necessidades educacionais especiais, o NDE e a coordenação do curso elaboram um Plano de Ações, visando à flexibilização e adaptação curricular, adequando metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação.



Os componentes curriculares ofertados a distância, com conteúdos devidamente elaborados e preparados por equipe de professores conteudistas e pela equipe multidisciplinar da empresa SAGAH, contratada para o processamento técnico dos conteúdos, são apresentados por meio das Unidades de Aprendizagem.

A Unidade de Aprendizagem (UA) é composta por objetos de aprendizagem que permitem ao estudante desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Foram elaboradas tendo como ponto de partida uma atividade desafio que estimula o aprendiz ao estudo dos materiais didáticos que compõem a unidade: textos, vídeos e exercícios de fixação. Os itens que compõem uma Unidade de Aprendizagem são descritos a seguir.

#### Apresentação:

Contém os Objetivos de Aprendizagem da unidade de aprendizagem, em termos de conteúdos, habilidades e competências. Esses objetivos de aprendizagem servem como norteadores para a elaboração dos demais itens que compõem a unidade.

Os objetivos são precisos, passíveis de observação e mensuração. A elaboração de tais objetivos:

- a) delimita a tarefa, elimina a ambiguidade e facilita a interpretação;
- b) assegura a possibilidade de medição, de modo que a qualidade e a efetividade da experiência de aprendizado podem ser determinadas;
- c) permite que o professor e os estudantes distingam as diferentes variedades ou classes de comportamentos, possibilitando, então, que eles decidam qual estratégia de aprendizado tem maiores chances de sucesso; e
- d) fornece um sumário completo e sucinto do curso, que pode servir como estrutura conceitual ou “organizadores avançados” para o aprendizado.

#### Desafio de Aprendizagem:

Desafiar é contextualizar a aprendizagem por meio de atividades que abordem conflitos reais, criando-se significado para o conhecimento adquirido. O objetivo do desafio não é encontrar a resposta pronta no texto, mas sim provocar e instigar o estudante para que ele se sinta motivado a realizá-la. Busca-se, nesta atividade, elaborar uma situação real e formular um problema a ser resolvido, isto é, proporcionar ao estudante uma análise para se resolver uma questão específica.

Este desafio exige do discente a entrega de algum resultado: um artigo, um projeto, um relatório etc. Ou seja, o discente deverá produzir algo que comprove a realização da





atividade e que permita a avaliação do seu desempenho. O resultado da atividade é entregue no ambiente virtual de aprendizagem. Os seguintes itens constam no desafio:

- a) descrição do desafio: descrição detalhada da atividade a ser realizada
- b) orientação de resposta do estudante: explicação do que o estudante deve entregar como resultado do desafio; e
- c) padrão de resposta esperado: modelo padrão de resposta a ser entregue pelo estudante e que sirva de orientação para a correção da atividade.

#### Infográfico:

É uma síntese gráfica, com o objetivo de orientar o estudante sobre os conteúdos disponibilizados no material. São elementos informativos que misturam textos e ilustrações para que possam transmitir visualmente uma informação.

#### Conteúdo do livro:

Cada unidade de aprendizagem é composta por um trecho do livro selecionado. Esses trechos serão produzidos em *flipbook* e disponibilizados aos discentes por intermédio de um link que o direciona para o material.

#### Dica do professor:

A dica do professor é um vídeo de curta duração sobre o tema principal da unidade de aprendizagem. Tem por objetivo apresentar o conteúdo em um formato dinâmico, complementando os demais objetos de aprendizagem.

#### Exercícios de fixação:

São questões objetivas que abordam os pontos principais do conteúdo. São exercícios que reforçam e revisam, de forma objetiva, os conteúdos e as teorias trabalhadas na unidade de aprendizagem. São disponibilizadas cinco questões em cada unidade de aprendizagem. Cada exercício é apresentado e, após a resolução pelo estudante, a resposta correta é assinalada. Todas as opções de respostas possuem feedback, inclusive os distratores.

#### Na Prática:

É a aplicação e contextualização do conteúdo. Um meio de demonstrar a teoria na prática. A aplicabilidade prática de cada conceito desenvolvido na unidade de aprendizagem é exemplificada. Ao contextualizar a teoria, a metodologia favorece o desenvolvimento das competências profissionais pelo conhecimento das situações reais da vida profissional.

#### Saiba Mais:

Permite a leitura complementar e mais profunda dos diversos assuntos abordados na unidade de aprendizagem. São artigos científicos, livros, textos, vídeos e outros materiais que estimulam a continuidade da leitura e o interesse de aprofundamento dos conteúdos.

Material impresso:

A plataforma possibilita a impressão de todo o material disponibilizado virtualmente, com configuração adequada, caso seja da necessidade particular do discente.

Para o atendimento dos alunos que venham a apresentar necessidades educacionais especiais, o NDE e a coordenação do curso, com orientação do DPS, elaboram um Plano de Ações, visando à flexibilização e adaptação curricular, adequando metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação.

#### **2.4.8 Relação teoria e prática como dimensão pedagógica do curso**

A inserção do aluno em atividades que não dissociem a teoria e a prática estão presentes em todos os componentes da matriz curricular, de modo a assegurar que pesquisas, atividades de extensão e estágios caminhem juntos, ampliando socialização de práticas e saberes, construindo pontes entre a prática e a teoria, entre a comunidade acadêmica e o campo profissional, entre as experiências vivenciadas no mundo do trabalho e o olhar crítico sobre ele.

Assim, as atividades **intracurso** são desenvolvidas:

- no laboratório de informática, em visitas técnicas às escolas de Educação Básica, à Secretaria Municipal de Educação, à Diretoria Regional de Ensino e em oficinas realizadas no horário das aulas do Curso;
- nas atividades complementares;
- nos estágios supervisionados da disciplina Trabalho Comunitário (1° e 2° semestre); de Educação Infantil (3° e 4° semestre), Ensino Fundamental I (5° e 6° semestre) e de Gestão Escolar (7° e 8° semestre);
- no trabalho de conclusão de curso;
- nos eventos que o curso planeja e executa: Jornada de Integração Pedagógica, TRENDS, palestras, grupo de estudos;
- no uso da Brinquedoteca, espaço utilizado para o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas de Educação e Linguagem, Trabalho Comunitário, bem como as disciplinas

com metodologias voltadas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Arte e Música e Práticas de Ensino.

No que se refere às atividades **intercursos**, a relação teoria e prática é evidenciada por meio:

- do vínculo do curso de Pedagogia com o Programa *stricto sensu* em Educação, por meio do qual os docentes e discentes do curso são orientados a escolherem uma das linhas de Pesquisa do Programa, com vistas à elaboração dos TCCs;
- das atividades que são desenvolvidas nas oficinas ofertadas na Feira de Profissões e na Jornada de Educação e Comunicação;
- do incentivo para a participação em projetos de Iniciação Científica, envolvendo docentes e discentes do Curso.

#### **2.4.9 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais são regidas por regulamento específico do Centro de Ciências da Educação e Comunicação, de acordo com o que dispõe a Portaria PROAC Nº 04/2003, bem como atendem às DCNs em vigor, no que tange às suas formas, sistemática de acompanhamento, supervisão e registro.

O curso de Pedagogia procura se organizar de forma que possa promover a participação dos alunos em projetos, eventos e atividades de extensão que visem à sua formação profissional, por meio de:

- idas a convenções e festivais nacionais e internacionais;
- participações em congressos de educação;
- participações em cursos de aprofundamento das habilidades necessárias ao exercício da profissão;
- participações em seminários e palestras;
- projetos de pesquisa, voltados para a formação profissional, realizados dentro de algumas disciplinas;
- visitas a bibliotecas, exposições e museus;
- visitas a instituições de ensino formais e não formais;
- participações em jornadas, palestras, oficinas, minicursos e estudos do meio que se integram ao CCEDC, como a Jornada da Educação e a Feira de Profissões.

As orientações para a realização das AACCs estão contidas em regulamento específico do Centro de Ciências da Educação e Comunicação. (Anexo 1)

#### **2.4.10 Estágio Curricular Supervisionado**

O curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Santos tem dentre os seus objetivos formar profissionais autônomos; promover a integração entre teoria e prática docente, a partir da visão interdisciplinar dos conteúdos; estabelecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de garantir uma prática reflexiva.

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia abrange a Formação de Professores em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, acrescentando-se o Trabalho Comunitário que desenvolve projetos com a participação dos estagiários em comunidades de carências diversas, oportunizando a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Há estágios específicos voltados à Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão Escolar. Tais estágios envolvem a observação, a pesquisa e a intervenção através de projetos realizados em espaços escolares do Município, conforme disposto em regulamento do setor de Práticas e Estágios do CCEDC. (Anexo 2)



#### **2.4.11 Trabalho de Conclusão de Curso**

O Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi inovador no âmbito da Universidade Católica de Santos; quando surgiu, em 1994, com a introdução da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, com monografias orientadas por professores indicados entre os docentes titulados, com apresentação pública e dois examinadores.

A exigência de monografia encontra-se entre as ações mais antigas do Curso de Pedagogia. Desde a implementação deste Projeto Pedagógico de Curso, com o quadro curricular, mantém-se o TCC como um componente que sintetiza o trabalho realizado no processo de formação do Pedagogo como uma oportunidade de aprofundar estudos acerca de determinado assunto do interesse do (a) pesquisador (a).

Para elaboração do TCC, nos 5º e 6º semestres, no componente curricular Metodologia da Pesquisa em Educação I e II, os discentes do curso elaboram o Projeto de Pesquisa que resultará no TCC.

A estrutura do TCC no curso de Pedagogia, assim como períodos de entrega do trabalho e apresentação, segue as orientações contidas em regulamento específico do Centro de Ciências da Educação e Comunicação (Anexo 3).

#### **2.4.12 Formas de avaliação**

A avaliação, dentro da perspectiva orientadora do presente Projeto Pedagógico, tem que se constituir como contínua e diagnóstica, permitindo o acompanhamento e a consideração dos estágios de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, permitindo aos mesmos a continuidade entre suas experiências, seus referenciais pessoais e conceitos assimilados, bem como o avanço paulatino para maior domínio do contexto real no qual se insere.

Desta forma, logo no início de cada módulo, disciplina ou atividade do curso, o professor deverá propor uma situação, tarefa ou atividades escritas para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos propostos. Este diagnóstico inicial servirá de instrumento para conclusão do seu plano de ensino, que deverá considerar o currículo proposto pelo curso e também a condição inicial do aluno para a aprendizagem. Trata-se de uma reorganização do planejamento inicial para atender a especificidade de cada classe. Este diagnóstico servirá também para detectar possíveis dificuldades que poderão constituir em trabalho integrado do conjunto dos professores do curso, sob coordenação do professor orientador da classe no Projeto de Apoio Pedagógico aos alunos.

No cotidiano da sala de aula, o professor deverá acompanhar o desenvolvimento dos alunos, fazendo intervenções, questões, propondo atividades para ajustar ou reorganizar o planejamento diário ao processo de aprendizagem dos alunos. Ao término da unidade didática, uma avaliação final deverá reorientar a continuidade do processo pedagógico. A nota final do aluno, observando-se o Regimento, deverá revelar o desempenho do aluno, durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Nesta proposta, a avaliação incidirá no desempenho e desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional e não apenas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por isso, implica, fundamentalmente, o acolhimento ao aluno real que se apresenta nas relações que são estabelecidas em sala de aula, com suas limitações, anseios, desejos e visão de mundo, e a intervenção planejada para o seu desenvolvimento. A avaliação deve ser, antes de mais nada, um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

#### **2.4.12.1 Do processo ensino-aprendizagem**

Avaliar o processo ensino-aprendizagem é comparável à complexidade e dificuldade que são inerentes à avaliação.

A importância da avaliação, bem como os seus procedimentos têm variado, pois sofrem influência das tendências de valoração que se acentuam, à medida que avançam a ciência e a tecnologia.

O curso implanta a avaliação formativa definida como uma maneira de regular a ação pedagógica que considera:

- o erro como construção de conhecimento;
- forjar seus próprios instrumentos;
- propor uma intervenção diferenciada para atender a todos individualmente;
- dialogar em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento.

Sendo assim, atende cabalmente à proposta contida no Regimento Geral da Universidade Católica de Santos, pois utiliza-se de pelo menos três formas de avaliações diferentes, sugeridas como atividades em grupo, individual, de pesquisa e de reflexão crítica.

Os resultados de avaliações, tanto individuais quanto as referentes ao curso, são discutidos entre o colegiado de alunos e professores e alicerçam os Planos de Ensino.



#### **2.4.12.2 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso**

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é avaliado, periodicamente, pelo Colegiado do Curso, com base na legislação vigente, nos resultados do ENADE, nas avaliações do Curso e da Universidade, feitas pelos discentes e docentes, cujos instrumentos de diagnóstico são elaborados pelo Programa de Avaliação Interna e aprovados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Todos os dados são sistematizados e sintetizados pela CPA e entregues aos Coordenadores de Curso que realizam reuniões nos Colegiados para discutir, avaliar e revisar os planos de ensino e o projeto pedagógico.

Desta forma, a proposta curricular do Curso de Pedagogia é avaliada sistematicamente nas seguintes instâncias:

- Reuniões mensais de professores de cada semestre, com a presença de representantes de classe.
- Reuniões do colegiado do curso.
- Programa de Avaliação Institucional da Universidade Católica de Santos, realizado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA.
- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

São utilizados como critério para avaliação:

- Atuação do docente na consecução dos objetivos propostos no Projeto Pedagógico do Curso e nos planos de ensino.
- Desempenho no Trabalho Integrado.
- Desempenho dos alunos nas avaliações internas, que detectam as dificuldades e orientam para o redirecionamento da proposta pedagógica.
- Desempenho dos alunos nas avaliações externas, que demonstram a relação entre o que é ensinado e aprendido no curso e o resultado obtido (ENADE).
- Adequação do currículo às novas demandas do mundo do trabalho e das DCNs.



## 2.4.13 Ementas e Referências Bibliográficas das disciplinas do curso

### 1º SEMESTRE

#### **Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

#### EMENTA

AACC é um componente curricular que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizados no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios

#### **Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

#### EMENTA

Contribuição para a formação de profissionais-cidadãos, com bases sólidas de conhecimentos teóricos e de visão generalista, comprometidos com a busca permanente da justiça social, eticamente compromissados com o processo de transformação social, por meio do desenvolvimento de projetos educativos interdisciplinares, que envolvam intervenções sociais como prática de extensão, interligando o ensino e a pesquisa, de forma a buscar, a partir da mobilização, organização e participação da população, a melhoria de suas condições de vida, o fortalecimento do protagonismo social e a construção de uma sociedade mais justa.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARENDRT, Hannah. Eichmann em Jerusalém – Uma reportagem sobre a banalidade do mal. **IMESP**. Lisboa: Tenacitas, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BRASIL. Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8069**, de 13/07/1990. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

A bibliografia complementar será indicada de acordo com as atividades realizadas pelos discentes.





**Disciplina: FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

**EMENTA**

Estudo dos elementos teóricos capazes de levar o aluno a compreender como a ordem social é produzida e sofre mudanças. Entender a diversidade da sociedade brasileira e desenvolver uma postura crítica diante dessas diversidades etnoculturais.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Fundamentos de Sociologia**. São Paulo: Mac Graw Hill, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

DE CASSIA, Rita (org). **Sociologia Consensos e conflitos**. Ponta Grossa: Uepg, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2005.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e outras saídas. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RODRIGUES, Arakcy. **Indivíduo, Grupo e Sociedade**. São Paulo: Edusp, 2005.

SINGER Helena. **República de crianças**. Sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

**Disciplina: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

**EMENTA**

Análise da história da educação contextualizada, com ênfase nas culturas greco-romana e medieval-renascentista, suas escolas de pensamento e modelos de educação, visando à formação de um professor-pedagogo comprometido com uma leitura crítica das fontes do pensamento ocidental.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999. 643p. (Encyclopaedia).

MARROU, Henri-Irenée. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução por Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1971. 639 p.

ROSA, Maria da Glória de. **História da Educação através dos textos**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1999. 315 p.



#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

EBY, Frederick. **História da educação moderna:** teoria, organização e prática educacionais. Rio de Janeiro: Globo, 1962. 633 p.

JAEGER, Werner. **Paidéia.** A formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 1413 p.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** Tradução por Luiz Aparecido Caruso. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. 487p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985. 292 p. (Atualidades Pedagógicas.)

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média.** São Paulo: São Paulo: E.P.U., 1979. 313p.

#### **Disciplina: INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Leitura e escrita proficientes a partir das modalidades discursivas e gêneros textuais em que predominem, notadamente, as situações do uso cotidiano relacionadas à área a fim de que o futuro pedagogo possa agir, com competência linguística, frente aos desafios sociais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **A nova ortografia:** o que muda com o acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

INFANTE, Ulisses. **Curso de Gramática Aplicada aos textos.** 7. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. **Gramática.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Novo acordo ortográfico da língua portuguesa.** São Paulo: Atlas, 2009.

VANOYE, Francis; SABOIA, Clarisse Madureira. **Usos da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

#### **Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 34 horas (EaD)



#### EMENTA

A disciplina tem, como pressuposto, a pesquisa como processo formativo do aluno de Graduação. Trata, inicialmente, da relação entre a educação e as tecnologias, com objetivo de inserir o aluno nesse universo de mudanças tecnológicas e no ensino a distância, abordando o uso da internet como ferramenta para coleta de dados na pesquisa. Estuda os métodos e os procedimentos teórico-metodológicos para a realização da pesquisa, com objetivo de oferecer subsídios para a compreensão do processo de investigação, coleta e sistematização dos dados, com vistas à elaboração do Projeto de Pesquisa. Propõe o estudo da leitura de textos científicos e do papel da teoria na pesquisa e da metodologia científica, para fins de elaboração de trabalhos acadêmicos.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. **Construindo o saber metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CIRIBELLI, M. C. **Projeto de Pesquisa: Um instrumental da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2000.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Avercamp, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

#### **Disciplina: PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estuda o ser humano em sua essência e existência, a partir da análise crítica de um mundo em constante transformação, buscando promover a formação cidadã e a dignidade humana. Analisa o sentido da vida, dos valores e da ética, refletindo sobre o fenômeno humano por meio de princípios antropológicos, filosóficos e teológicos. Articula-se com os demais componentes curriculares do curso, possibilitando a compreensão crítica dos múltiplos fenômenos que envolvem a ação humana na contemporaneidade, com ênfase nos direitos humanos, nos princípios da sustentabilidade e da educação ambiental e a compreensão sistêmica da vida.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MONDIN, Battista. **O Homem: quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica**. São Paulo: Paulinas, 1980.



OLIVEIRA, Elizabeth; TENÓRIO, Marlon. **Sustentabilidade: a economia mais humana.** São Paulo: Salesiana, 2009. 120 p.: (Radar (Salesiana)) ISBN 9788575473450

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Candido da. **Conversando sobre ética e Sociedade.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBOM, Mitch. **A última grande lição.** Trad. José J. Veiga. Rio de Janeiro: G. M. T., 1998.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** São Paulo: Papyrus, 1999.

BOFF, Leonardo. Tempo de Transcendência. **O Ser Humano como um Projeto Infinito.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e outras saídas. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LACERDA, Milton Paulo de. **Um lugar ao sol:** sua vida pode ter sentido. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

#### **Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Introdução à Psicologia da Educação, apresentando conceitos fundamentais sobre a constituição da ciência psicológica e sua influência no campo educacional brasileiro, o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem, de forma a fornecer subsídios básicos para o exercício profissional do pedagogo, com ênfase no aprender fazendo, pensando, discutindo e aplicando.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOCK, A.M.B., FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L.T. **Psicologias** – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas de Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A Vida na Escola e a Escola da Vida.** Petrópolis, RJ: Vozes e IDAC/Instituto de Ação Cultural, 1982.

LA TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.



MIZUKAMI, M. da G. Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento:** Conceitos Fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, vol. 1.

### **Disciplina: SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estudo do desenvolvimento físico humano desde a gestação até a adolescência. Aborda as características do crescimento saudável e sua correlação com desenvolvimento neuro-motor de habilidades próprias de cada idade em situação de ensino-aprendizado.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental.** 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2006.

MARCONDES, E.; COSTA VAZ, F. A.; RAMOS, J.L.A.; Okay, Y. **Pediatria básica.** Tomo I. Pediatria geral e Neonatal. 9. ed. São Paulo: Sarvier, 2002.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DORANCE, Sylvia. **50 atividades para estimular a interação na escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1, maio 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento:** Conceitos Fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, vol. 1.

VIUNISKI, Nataniel. **Obesidade Infantil:** um guia prático para profissionais da saúde, Rio de Janeiro: EPUB, 1999.

### **Disciplina: TRABALHO COMUNITÁRIO I**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 42 horas

#### EMENTA

Estudo de aspectos comunitários e sociais que se relacionam direta e indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem, que contribuem para a construção de uma sociedade justa, baseada em valores como respeito, cooperação e valorização do conhecimento

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8069**, de 13/07/1990. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. IMESP.

ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Edição Popular. Em Defesa das Meninas e dos Meninos. Pastoral do Menor. São Paulo: julho/1990.



PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo F. de. **Referências Bibliográficas:** um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, CD-Rom, multimeios. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano - compaixão pela Terra. Petrópolis R.J.: Vozes, 1999.

DORANCE, Sylvia. **50 atividades para estimular a interação na escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e outras saídas. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento:** Conceitos Fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, vol. 1.

## 2º SEMESTRE

### **Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

#### EMENTA

AACC é um componente curricular, que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizadas no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios.

### **Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TRABALHO COMUNITÁRIO II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

#### EMENTA

Explicita a Extensão Comunitária como prática universitária interligando as atividades do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade. Procura levar os alunos ao conhecimento da Universidade Católica de Santos como instituição de ensino, pesquisa e extensão, o papel da extensão na Universidade.





#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

NECOM. "Ação Comunitária" N.4. São Paulo: Ed. Loyola, Santos: Ed. Leopoldianum. 2007.

ECA - Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8069**, de 13/07/1990. Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. IMESP.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Universidade, Ciência e Formação Acadêmica**. 1.º capítulo: Metodologia Científica. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis R.J.: Vozes, 1999.

DORANCE, Sylvia. **50 atividades para estimular a interação na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e outras saídas**. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, vol. 1.

#### **Disciplina: FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

#### EMENTA

Estudo da educação considerada como um processo social de ordem geral, onde emergem diversificados processos sociais, que se caracterizam de acordo com o controle, estratificação e mudança sociocultural. Estudar-se-á a escola, enquanto estudo sociológico, sendo considerada como grupo social instituído e organizado, que apresenta um ambiente com relações humanas, transmissoras da cultura e tendo a comunidade como entorno social natural.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LAKATOS, Eva Maria. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1997. 190 p.

LENHARD, Rudolf. **Sociologia educacional**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1981. 193 p. (Pioneira, Manuais de estudo)

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997. 179 p. (Ciências sociais)

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: E.P.U., 2003. 164 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).



ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973. (Educação e tempo presente).

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**: Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1969. XXVI, 375p. (Biblioteca temas modernos).

OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo; HARPER, Babette. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 117 p.

### **Disciplina: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

#### EMENTA

Estudo contextualizado da educação brasileira dos séculos XVI ao XIX, bem como das propostas democratizadoras da educação pública no século XX, especialmente o escolanovismo, o tecnicismo e as propostas histórico-críticas, tendo como pano de fundo o cenário sócio-político-econômico-cultural-educacional de origem europeia e norte-americana das ideias e suas relações com a atualidade.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999. 643 p. (Encyclopaideia).

LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.) et al. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (1. reimp., 2007). 606p. (Historial, 6).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. 104p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. 633 p.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratum Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236 p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. 391 p.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo; HARPER, Babette. **Cuidado, escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 117 p.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 267p.





### **Disciplina: INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Estudo crítico de estruturas gramaticais como forma de instrumento para uma leitura e produção escrita proficientes em diversas situações de uso da língua, principalmente textos dissertativo-argumentativos, a fim de que o futuro pedagogo possa agir, com competência linguística, na sociedade em que está inserido.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

INFANTE, Ulisses. **Gramática Aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2006.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. ed. página 2/3. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

DIONÍSIO, ÂNGELA Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. **Gramática**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

### **Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Disciplina de caráter instrumental com a finalidade de dar suporte às demais disciplinas do curso de Pedagogia, por meio de constante relação e diálogo com as várias atividades realizadas no curso. Também, tem como proposta trabalhar textos de caráter científico, fazendo com que o aluno, além de ler, contextualizar, analisar e interpretar tais textos consiga reescrevê-los de modo claro e fundamentado apresentando corretamente citações e referências de acordo com as normas da ABNT.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PESCUA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Trabalho acadêmico**. São Paulo: Olho d'Água, 2005

\_\_\_\_\_. **Referências bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.



RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar citações e notas de rodapé**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2009. 74p. (Coleção Metodologias, v. 2).

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

#### **Disciplina: PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORÂNEO II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estuda o ser humano em sua essência e existência, proporcionando-lhe conhecimento, análise da sua condição humana e possibilidades de realizar-se como pessoa, tendo em vista a dignidade fundamental do ser humano e sua abertura transcendental. Articula-se com os demais componentes curriculares do curso, possibilitando a compreensão crítica dos múltiplos fenômenos que envolvem a ação humana na contemporaneidade, com ênfase nos direitos humanos e nas implicações e desafios antropológicos, face aos preconceitos étnicos-raciais e sociais arraigados na sociedade brasileira.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARDUINI, Juvenal. **Antropologia: ousar para reinventar a humanidade**. São Paulo: Paulus, 2002.

OLIVEIRA, Elizabeth; TENÓRIO, Marlon. **Sustentabilidade: a economia mais humana**. São Paulo: Editora Salesiana, 2009.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABDALLA, Maurício. **O princípio da cooperação em busca de uma nova racionalidade**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BOFF, Leonardo. **Moral e Ética: definição e fundamentos**. Petrópolis R.J.: Vozes, 2006.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2002.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 1994.

MONDIN, Battista. **O Homem, quem é ele?** Elementos de antropologia teológica. São Paulo: Paulinas, 1980.



**Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

**EMENTA**

Apresenta os conceitos básicos relativos ao desenvolvimento humano e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, a relação entre psicológico e social, o desenvolvimento cognitivo e afetivo e o papel do pedagogo neste desenvolvimento, de forma a fornecer subsídios para a construção de uma futura prática profissional alicerçada em um sólido suporte científico e técnico e em uma postura interdisciplinar de pesquisa.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L.T. **Psicologias** – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

KOHL de Oliveira, M.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas de Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2003.

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, vol. 1.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo, Editora Ática, 1996.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon** - uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **Seis Estudos em Psicologia**. 17. ed. S. Paulo: Forense Universitária, 1990.

**Disciplina: SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Conceitos referentes à Saúde e ao desenvolvimento físico humano, com ênfase na fase que abrange da adolescência à terceira idade e meios de atualização dos conceitos. Identificação das potencialidades para aprendizagem nas diferentes fases do ciclo vital.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

GYUYTON, A.C.; HALL J.E. **Tratado de fisiologia aplicado à saúde**. 12ª.ed. São Paulo: Elsevier, 2011.



FREITAS, E.V.; XAVIER, F.A. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan – Grupo GEN, 2011.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Brasil. Ministério da Saúde – [www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br)

Brasil. Ministério da Educação – <http://portal.mec.gov.br/index.php>

Brasil. Escola Nacional de Saúde Pública – [www.ensp.fiocruz.br](http://www.ensp.fiocruz.br)

Organização Mundial de Saúde (Brasil) – <http://www.who.int/countries/bra/es/>

Organização Panamericana de Saúde (escritório Brasil) – [www.opas.org.br](http://www.opas.org.br).

#### **Disciplina: TRABALHO COMUNITÁRIO II**

Regime: Semestral: 2º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Explicita a Extensão Comunitária como prática universitária interligando as atividades do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade. Procura levar os alunos ao conhecimento da Universidade Católica de Santos como instituição de ensino, pesquisa e extensão, e o papel da extensão na Universidade.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

NECOM. **Ação Comunitária**. n. 4. São Paulo: Ed. Loyola, Santos: Ed. Leopoldianum. 2007.

ECA - Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8069**, de 13/07/1990.

Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. IMESP.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Governo do Brasil, 1991. Universidade Católica de Santos.

DORANCE, Sylvia. **50 atividades para estimular a interação na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo F, de. **Trabalho Acadêmico: O que é? Como fazer? Um guia para suas apresentações**. São Paulo: Olho d' Água, 2005.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo F. de. **Referências Bibliográficas** - um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, CD-Rom, multimeios. São Paulo: Olho d' Agua, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Universidade, Ciência e Formação Acadêmica**. 1.º capítulo: Metodologia Científica. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

#### **Disciplina: CONTEÚDOS BÁSICOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (ELETIVA I)**

Regime: Semestral: 1º semestre

Carga Horária Total: 34 horas



#### EMENTA

Apresentação dos conceitos básicos das tecnologias da informação e comunicação para que o aluno possa ter o embasamento técnico necessário para lidar com as ferramentas digitais presentes no cotidiano escolar, social e profissional.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANTALICE, Wagner. **Manual do usuário: 5 em 1** Windows, word, power point, excel, internet. São Paulo: Brasport, 2000.

VARGAS, Elton da Silva. **Guia prático: Microsoft Word**. São Paulo: Editora Viena, 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Editora Papirus. Campinas – SP, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Unesco/Cortez, 2000.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2003

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 6. Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/225.pdf>.

### 3º SEMESTRE

#### **Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS III**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

#### EMENTA

AACC é um componente curricular, que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizadas no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios



**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E DA MÚSICA**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Estuda o papel da produção e fruição das artes no desenvolvimento, na aprendizagem e na inserção histórica e cultural do educando

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v.3.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1-5 séries, Arte, v. 6.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thompson, 2006.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BORBA, Ângela Meyer e GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. SEB. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de nove anos de idade. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Ensfund/ensfundoanobasefinal>>.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rossiska Darcy de. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e outras saídas. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

**EMENTA**

Estudos teórico-práticos das noções matemáticas na educação infantil e identificação dos conceitos básicos, suas aplicações nas dimensões técnica e estética, com ênfase no processo de construção do conhecimento matemático. Articulação entre os fundamentos da metodologia tradicional de ensinar e aprender Matemática e os novos caminhos pedagógicos. Trabalho dos conteúdos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN (1998) para o ensino da Matemática.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental**. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998, v.3. p. 205-239.





PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática**. Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDICO, Patrício (org.). **Matemática de 0 a 6 anos**: resolvendo problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CONSTANCE, Kamii. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1998.

PIROLA, Nelson Antonio; AMARO, Fernanda de Oliveira S. Taxa (orgs). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Educação Matemática. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

REIS, Sílvia Marina Guedes dos. **A Matemática no cotidiano Infantil**: jogos, atividades com crianças de 3 a 6 anos. Campinas: Papirus, 2012.

SANTOS, Vinícius de Macedo. Matemática no Ciclo Básico: em busca de significado. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A criança e o conhecimento**: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990, p. 21-35.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria I; CANDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema**: jogos de Matemática do 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed. 2007.

#### **Disciplina: EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA (ELETIVA II)**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Aspectos da cultura afro-brasileira e da história da África. Análise de instrumentos conceituais e didáticos para o ensino da história das culturas africanas e afro-brasileira, com ênfase para a educação das relações étnico-raciais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2007.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>.

LEITE, Fábio. **A Questão Ancestral**: África Negra. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje**: história, realidades, problemas e Caminhos. São Paulo: Global/ Ação educativa, 2004 (Coleção Viver, Aprender).



PRIORI, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

**Disciplina: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

**EMENTA**

Estudo de diferentes gêneros textuais em que predominem a descrição e a narração. Trabalha, também, com a origem, a evolução e tendências da literatura infantil na Europa e no Brasil. Estuda as vertentes atuais da literatura infantil brasileira, as características do texto literário infantil. Relaciona essa Literatura com a educação escolar.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil.** São Paulo: Global, 2006.

COELHO, Nelly. **Literatura Infantil: Teoria, análise didática.** São Paulo: Moderna, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CALKINS, Lucy et al. **Crianças produtoras de texto.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber.** Campinas: Papyrus, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da literatura Infantil/Juvenil.** São Paulo: Quiron, 1983.

GERALDI, João Wanderley (org) et al. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil.** São Paulo: Landy Livraria Editora, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

**Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

**EMENTA**

Orienta a articulação de conceitos das diferentes correntes pedagógicas e metodologias com a necessária dinâmica de uma creche e ou pré-escola diminuindo o distanciamento entre teoria e prática. O perfil profissional dentro de cada método, materiais e equipamentos específicos vivenciadas as relações com o momento atual de trabalho .Observação em escolas de educação infantil conveniadas com a universidade.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica.





BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo. Brasília, 1998, MEC/SEF.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

KISHIMOTO, Tizubo Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de et al. **Creches: Crianças faz de conta & CIA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

SHORES, Elizabeth; GRACCE, Cathy. **Manual do Portifólio**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SPODEK, Berbard; SARACHO, Olivia. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

#### **Disciplina: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estudo crítico dos fundamentos das tendências pedagógicas, e, especialmente, sob a perspectiva reflexiva e da ação do gestor de aprendizagem mediante o estudo do pensamento filosófico-pedagógico.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GADOTTI, Moacir. **História das ideais pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319 p. (Série educação)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2010. 119 p. (Temas básicos de educação e ensino)

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 352 p. (Os pensadores)

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Editora Moderna, 1998. 254 p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 701 p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13a ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995. 160p. (Fundamentos).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 158 p.



**Disciplina: FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

EMENTA

Abordagem da história da Didática e sua correlação com a educação e com a Pedagogia. Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do educador e na construção da identidade docente. Abordagem das relações fundamentais do processo de trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; professor/aluno. O Planejamento de Ensino como construção de ações previstas a partir do cotidiano escolar. Relação entre objetivo/conteúdo/método na construção da práxis pedagógica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber, 2009.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, A. A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2003.

COMÊNIO, J. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o Ensino**. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

WACHOVICZ, Lílian Anna. **O método dialético em didática**. Campinas: Papirus. 1998.

**Disciplina: FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

EMENTA

Fundamentos e Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil orientam a articulação de conceitos das diferentes correntes Teóricas e Metodologias com a necessária dinâmica de uma creche ou pré-escola, diminuindo o distanciamento entre teoria e prática. Diretrizes para a Educação Infantil; Critérios para Atendimento em Creches e Referencial Curricular Nacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para Atendimento em Creches**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

FRIDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar: brincadeiras e jogos**. 6.ed. São Paulo: Vozes, 2009.

KISHIMOTO, Tizubo Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OIIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

#### **Disciplina: GESTÃO DA INFORMAÇÃO I**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

A gestão da informação veiculada através das diferentes tecnologias no processo de construção do conhecimento. Combinação de recursos textuais, gráficos, sonoros e visuais através das clássicas e novas tecnologias. As tecnologias e suas especificidades nos processo cognitivo.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2002.

PARRA, Nélío. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Pioneira, 1985.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2003.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FERREIRA, Oscar Manuel de Castro; JUNIOR, Plinio Dias da Silva. **Recursos Audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional. ABT, n.107, jul-ago, 1992.

KENSKY, Vani Moreira. Novas Tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 7. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan-abr, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, Jose Manuel; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs). **Integração das Tecnologias na Educação / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.



**Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM III**

Regime: Semestral: 3º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

**EMENTA**

Estuda os conceitos básicos sobre o processo de ensino-aprendizagem, e sua relação com o desenvolvimento, enfatizando a concepção teórica de Wallon, e as semelhanças e diferenças com Piaget. Compreensão dos estágios psicosssexuais de Freud. Correlação entre as teorias e suas explicações sobre o processo de desenvolvimento humano.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; Marta. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina e outros. **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, v. 1 e 2.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. Petrópolis, RJ: Vozes e IDAC/Instituto de Ação Cultural, 1982.

GUARESCHI, Pedrinho A.; PAGGI, Karina Preisig. **O Desafio dos Limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; M., SOUZA, D.T.R., REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas de Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

TAVARES, José (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

**4º SEMESTRE**

**Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS IV**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

**EMENTA**

AACC é um componente curricular, que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizadas no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.



## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios.

### **Disciplina: CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE**

Propõe reflexões sobre a sustentabilidade da vida na Terra, na perspectiva da “Ecologia Integral”, e sobre a importância de Políticas Públicas de Educação Ambiental, para formação do cidadão pleno. Analisa as interações entre o homem e o meio ambiente, nos principais biomas brasileiros, para o desenvolvimento sustentável.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BEGON, Michael; TOWNSEND, Colin R.; HARPER, John L. **Ecologia**: de indivíduos a ecossistemas. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

MACHADO, G. B. **História da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Portal Resíduos Sólidos, 12 dez. 2013. Disponível em: <https://portalresiduossolidos.com/historia-da-educacao-ambiental-brasil-e-mundo/>. Acesso em: 23 set. 2019.

ROSA, André Henrique; FRACETO, Leonardo Fernandes; MOSCHINI-CARLOS, Viviane. **Meio Ambiente e Sustentabilidade**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman. 2012.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Comissão Nacional ODS. Brasília: ODS Brasil, 2016. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ods/>. Acesso em: 23 set. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Campanha da Fraternidade 2017. **Fraternidade, biomas brasileiros e defesa da vida**. Manual. Brasília/DF: Edições CNBB, 2016. (Campanha da Fraternidade de 2017). 2017.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si' do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum**. 2005. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 29 jan. 2019

GROTZINGER, J.; JORDAN, T. **Para entender a terra**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

MIRANDA, T. **Responsabilidade Socioambiental**. Porto Alegre: Sagah, 2017.

### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

## EMENTA

Apresenta o papel da Matemática no Ensino Fundamental e suas articulações com outras áreas para o desenvolvimento da cidadania. Ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os conteúdos e as expectativas de aprendizagem. As orientações didáticas para o uso de situações-problema nas diversas atividades matemáticas. O uso de materiais específicos, de jogos, das tecnologias da informação e da história da Matemática na prática pedagógica do Ensino Fundamental.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA



COLL, César; TEBEROSKI, Ana. **Aprendendo Matemática:** conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2002.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 24. ed. São Paulo: Editora Papyrus, 1998.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria I; CANDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema:** jogos de Matemática do 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed. 2007.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática.** São Paulo. Cortez. 1994.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da Matemática.** São Paulo: Editora Ática, 9ª ed. s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica. **Proposta Curricular de Matemática.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez (orgs). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed.

UNESP. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de formação:** Educação Matemática. São Paulo: UNESP, 2010.

#### **Disciplina: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ELETIVA III)**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Contexto da Educação de Jovens e Adultos: as políticas e as perspectivas. A relação: trabalho e educação de jovens e adultos e o compromisso do educador com o cidadão. Aspectos metodológicos relacionados ao EJA, os projetos de alfabetização de adultos, desde os temas geradores de Paulo Freire até o diálogo com os referenciais para a EJA

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por uma nova educação de jovens e adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** 1999, p. 59-73.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. São Paulo: Campinas: Fontes, 1988.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. MEC. Educação de jovens e adultos. **Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINE, Inês. **O Ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.





OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** 1999, p. 59-73.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Campinas: Fontes, 1988.

**Disciplina: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

**EMENTA**

Estudo das múltiplas linguagens, primordiais na composição de um projeto pedagógico para a educação, a fim de que o futuro pedagogo possa fazer frente aos desafios sociais. Nesse sentido, trabalhará tendências da Literatura Infantil na Europa e no Brasil, com ênfase na poesia e nos contos de fadas. Lidará, também, com noções de Linguística e as variantes sociais geradoras de preconceitos linguísticos.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

COELHO, Novaes. **O conto de fadas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística.** v. 1. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LYRA, Pedro. **Conceito de Poesia.** São Paulo: Ática, 1992.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CHALUB, Samira. **Funções da linguagem.** São Paulo: Ática, 1987.

FRANZ, Marie Louise. **O feminino nos contos de fada.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos.** São Paulo: Ática, 1989.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: Ed. Nacional, 1974.

**Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

**EMENTA**

Estágio Supervisionado em Educação Infantil e a Prática de Ensino orientam a articulação de conceitos das diferentes correntes e metodologias com a necessária dinâmica de uma creche ou pré-escola diminuindo o distanciamento entre teoria e prática. Estágio em escolas de Educação Infantil como possibilidade de exercício de observação e intervenção das teorias, metodologias e propostas estudadas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira, 2002.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: Creches.** São Paulo: Moderna, 1999.



BRASIL. Secretaria da Educação. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros em Ação**. v. 2: Educação Infantil. Brasília: 1999, MEC.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. 134 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988. 355 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo. Brasília, 1998, MEC/SEF.

KISHIMOTO, Tizubo Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998. 62 p.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de; et al. **Creches: Crianças faz de conta & CIA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992;

SHORES, Elizabeth; GRACCE, Cathy. **Manual do Portfólio**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

#### **Disciplina: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estudo crítico do fundamento filosófico das questões que permeiam o agir educativo do professor e do gestor nas perspectivas da modernidade e do pensamento contemporâneo em geral e, especificamente, do pensamento pedagógico brasileiro. A disciplina é simultaneamente temática, histórica e circunstancial; o que implica que a visão dos problemas da história da humanidade não deve desligar o educando das preocupações do cotidiano, a Filosofia se faz da urgência da realidade, à medida que procura desenvolver no educando um raciocínio histórico e filosófico, que será de grande valia na construção de um conhecimento participativo, valorativo e processual dentro da sociedade contemporânea.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 288p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2010. 119 p. (Temas básicos de educação e ensino)





#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 87 p. (Coleção polêmicas de nosso tempo)

DEWEY, John. **Democracia e educação**: breve tratado de filosofia de educação. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. 470 p. (Atualidades Pedagógicas)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p. (Coleção Leituras.)

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de B. Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus Editorial, 1990, Coleção Novas Buscas em página 3/4 Educação, v. 39.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 118 p.

#### **Disciplina: FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do educador e na construção da identidade docente. Abordagem das relações fundamentais do processo de trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; professor/aluno. Estudo da organização da dinâmica da prática pedagógica: o processo do planejamento de ensino (conteúdos, objetivos, métodos e técnicas de ensino e avaliação do processo ensino aprendizagem). Organização do trabalho docente: trabalho coletivo, projeto político pedagógico e planejamento didático. A sala de aula: interações e conflitos. A Didática e as questões em torno da profissionalização docente

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FARIAS, Isabel M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber, 2009.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALA, A. A. **Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LIBANEO, José Carlos. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia, Goiás: CEPED, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino, aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.



WACHOVICZ, L. A. **O método dialético em didática**. Campinas: Papirus, 1998.

**Disciplina: FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL II**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

**EMENTA**

Fundamentos e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil orientam a articulação de conceitos das diferentes correntes e metodologias com a necessária dinâmica de uma creche ou pré-escola diminuindo o distanciamento entre teoria e prática. Estudo do Referencial Curricular Nacional. Teóricos Frederich Froebel, Maria Montessori, Célestin Freinet e Constance Kamii. O perfil profissional em cada método ou proposta, materiais e equipamentos específicos, vivenciadas as relações com o momento atual de trabalho. Reggio Emília e o trabalho com Projetos na Educação Infantil, Orly Zucatto e o PROEPRE.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANGOTTI, Maristela. **O Trabalho Docente na Pré-Escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuo/Ministério da Educação. Secretaria de Educação. v.2: **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: 1999, MEC; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do Mundo. Brasília, 1998, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa: **Rotinas da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil de 0 a três anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Cia**. São Paulo: Cortez. 2001.

FRIDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**: brincadeiras e jogos. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

KINNEY, Linda. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: educação Infantil em Reggio Emília. Porto Alegre, 2009.



**Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM IV**

Regime: Semestral: 4º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

**EMENTA**

Conceitos básicos sobre o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a motivação, relação entre educação e limites, construção de sentidos e aprendizagem significativa, e os fatores psicossociais que interferem no desempenho escolar, como o fenômeno do bullying, de forma a fornecer subsídios para a atuação competente do pedagogo e para a compreensão da dimensão social da educação na garantia dos direitos de cidadania

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

D'AUREA-TARDELI, Denise; PAULA, Fraulein Vidigal (orgs). **O cotidiano da Escola:** as novas demandas educacionais. São Paulo: CENGAGE Learning Brasil, 2012. Coleção Escola e Contemporaneidade – Temas Emergentes à Psicologia da Educação.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas de Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ARANTES, V. A. (org). **Educação e Valores.** São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BOCK, A. M. et al. **Psicologias.** São Paulo: Editora Saraiva, 2002, 5ª edição. PUIG, J. M. Práticas Morais. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e Participação Escolar.** São Paulo: Editora Moderna, 2000.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org). **Virtudes e Educação - O desafio da modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007

**5º SEMESTRE**

**Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS V**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

**EMENTA**

AACC é um componente curricular, que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizadas no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais.



#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios.

#### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

#### EMENTA

Estuda os conteúdos de Ciências naturais no EF seguem as orientações dos PCNs. O ensino de Ciências será ancorado na resolução de problemas, observação, comparação e investigação. Neste momento é que as crianças (do 1ºano ao 5º ano) têm uma primeira aproximação com as noções de ambiente, seres vivos, corpo humano e transformações do meio ambiente. A construção do conhecimento em Ciências leva ao desenvolvimento da cidadania.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPOTO / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. v.4. Brasília: MEC / SEF, 1997.

FRACALANZA, Hilario. **O ensino de ciências no primeiro grau**. 9. ed. São Paulo: Atual, 1986. 124 p.

FROTA-PESSOA, O. et all. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Editora Nacional, s/d.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRAGA, Magda Friche; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia de Ensino de Ciências Físicas e Biológicas**. Belo Horizonte, MG: Lê: Fundação Helena Antipopff, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / Secretaria de Educação a distância. **Cadernos da TV Escola**. PCN na escola: História, Geografia, Ciências e Arte. Brasília: MEC / SED, 1998.

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

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 346 p.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Prática Pedagógica: 1ª à 4ª série**. São Paulo SE / CENP, 1993.



**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Estudo da dimensão cultural e educacional do movimento humano e suas relações com as atividades lúdicas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

KISHIMOTO, Tzuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento humano na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

SILVA RF, Júnior; SEABRA L.; ARAÚJO P. F. **Educação Física adaptada no Brasil da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2015

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRITZEN, Silvino José. **Dinâmicas de recreação e jogos para: educadores e pais, orientadores educacionais, animadores juvenis, animadores de recreação, professores de educação física**. 22.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2000.

KISHIMOTO, Tzuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, J. G. M., et. al. **Educação Física e o Ensino de 1º grau: Uma abordagem crítica**. São Paulo: EPU, 1988.

**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Análise das atuais concepções de ensino de História e Geografia, dos objetivos e eixos temáticos propostos nos PCNs para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudo e aplicação do método investigativo para o ensino de História. Proposta para o desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço. Análise de práticas pedagógicas que usam os diversos procedimentos de observação para o ensino de Geografia.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos da TV Escola**. PCN na Escola: História, Geografia, Ciências e Artes. MEC/SED, 1998.

MOREIRA, Claudia Regina B. S.; VASCONCELOS, José A. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2008.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, Rosangela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, Zélia. **Trabalhando com História e ciências na Pré-Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia Bisa Bel**. 10. ed. Rio de Janeiro. Salamandra, 1985.

#### **Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

#### EMENTA

Componente que efetiva na realização de atividades aos conteúdos de Prática de Ensino Fundamental I.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

#### **Disciplina: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Um estudo da evolução do ensino no Brasil, com ênfase nos seus aspectos legais e contexto que orienta a formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em todos os níveis. Perspectiva Histórica da organização da educação nacional contemporânea na conquista do direito à educação e as novas abordagens do conceito de qualidade aplicado ao campo educacional. A importância do planejamento a partir do diagnóstico educacional e uso de indicadores em âmbito escolar e na gestão dos sistemas de ensino.



#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Carneiro Moaci. **LDB: leitura crítico compreensiva**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZANHA, J. M.P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

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

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28 [citado 2013-04-30], p. 5-23.

PESCUMA, Derna. **Trabalho acadêmico – o que é? como fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

RIBERIO, João Ubaldo. **Política – quem manda, porque manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: Introdução Histórica**. São Paulo: Líber Livro, 2007.

#### **Disciplina: FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

#### EMENTA

Examina as implicações da perspectiva discursiva de linguagem no processo de alfabetização, explorando os conceitos de alfabetização e letramento. Estuda os métodos de alfabetização presentes na educação brasileira e as concepções de processo ensino aprendizagem subjacentes. Apresenta a Psicogênese da Linguagem Escrita.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZENHA, Maria da Graça Azenha. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 42-96.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro\\_salto\\_praticas\\_de\\_leitura\\_e\\_escrita.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf)>.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad.: Duana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.





#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor, v. 16).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bA-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000. 371p.

#### **Disciplina: GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Discute o papel e a função social da escola, da família e da comunidade na educação básica das crianças e adolescentes. Examina os conceitos de administração e gestão escolar e suas competências fundamentais, promovendo uma reflexão crítica da apropriação dos princípios da administração de empresas pela instituição escolar. Estuda os paradigmas da administração da educação no Brasil.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Série Ideias. n. 8. São Paulo: FDE, 1998. Páginas: 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. p.15-29.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: Consed, 2001.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AGUIAR, Adriana Costa Pereira et al. A contribuição do gestor escolar para o trabalho pedagógico: monitoramento das ações em sala de aula. **Revista Gestão em Rede**. n. 84, p. 20-22, abril, 2008.

CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, Luís Heron da (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 74 - 99.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luís Heron da (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 129 – 126.





IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Disciplina de caráter teórico e prático. Apresenta conceitos das principais correntes do pensamento contemporâneo que incidem na pesquisa educacional, bem como capacita o aluno a elaborar projetos de pesquisa.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANDRADE, Maria Margarida. **Redação Científica: elaboração do TCC passo a passo**. 2 ed. São Paulo: Factash, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa. O que é? Como fazer? um guia para suas apresentações**. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: O que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli, E. D. A. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Trabalho Acadêmico: o que é como se faz?** 5.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

**Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL I**

Regime: Semestral: 5º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

**EMENTA**

A construção do conhecimento matemático, como forma de compreender e transformar o meio onde vive. As situações de ensino para a construção do saber matemático, desde a construção de número até operações mais complexas, para o Ensino Fundamental I, conforme a teoria de Piaget.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1997. v. 2.

SMOLE, Katia S.; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Figuras e Formas: Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática: como dois e dois; a construção da Matemática.** São Paulo: FTD,1997.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino de Matemática.** São Paulo: Cortez,1990.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática.** 9. ed. São Paulo: Ática,1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Prática pedagógica: 1ª a 4ª séries,** São Paulo: SE/CENP,1993.

STIENECKER, David I. **Números; problemas, jogos e enigmas.** São Paulo: Moderna,1998.

STIENECKER, David I. **Frações; problemas, jogos e enigmas.** São Paulo: Moderna,1998.

#### 6º SEMESTRE

##### **Disciplina: ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS VI**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 20 horas

##### EMENTA

AACC é um componente curricular, que inclui a prática de estudos e atividades independentes realizadas no ambiente acadêmico ou fora dele, ligados ao mundo do trabalho e com extensão junto à comunidade. Atua no processo para a formação da identidade do profissional da Educação pela assimilação do *habitus* das atividades acadêmico-científico-culturais

##### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Portaria PROAC nº4/2003 de 25 de novembro de 2003, da Universidade Católica de Santos.

##### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Textos orientadores para produção de relatórios

##### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 51 horas

##### EMENTA

Esta disciplina abordará as ciências naturais com foco nos fenômenos naturais. Neste momento é que as crianças (do 1º ano ao 5º ano) têm uma primeira aproximação com as noções de ambiente, seres vivos, corpo humano e transformações do meio ambiente. Trabalhará também o projeto integrador "Formação dos professores em espaço escolares e não escolares".

##### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.



CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação:** ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DELIZOICO, V. D.; ANGOTTI, J. **A metodologia do ensino de ciências.** São Paulo, SP: Editora Cortez, 1990.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRAGA, Magda Friche; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia de ensino de Ciências Físicas e Biológicas.** Belo Horizonte, MG: Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação a distância, **Cadernos da TV Escola.** PCN na escola: História, Geografia, Ciências e Arte. Brasília: MEC/SED, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1995. 120 p. (Questões da nossa época). ISBN 8524905167.

FROTA, PESSOA e outros. **Como ensinar ciências.** São Paulo: Editora Nacional, s/d.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Prática Pedagógica:** 1ª a 4ª série. São Paulo, SE/CENP, 1993.

#### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estuda o desenvolvimento integral da criança de 0 a 9 anos: expressividade, coordenação, equilíbrio, movimento, autonomia, identidade e habilidades motoras.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KISHIMOTO, Tzuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento humano na educação infantil:** formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FRITZEN, Silvino José. **Dinâmicas de recreação e jogos para:** educadores e pais, orientadores educacionais, animadores juvenis, animadores de recreação, professores de educação física. 22.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2000.

RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada.** A alegria do corpo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SANTOS, S.M.P. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TEIXEIRA, L. **Atividade Física Adaptada e Saúde.** São Paulo: Phorte, 1999.



**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Conceituações de espaço geográfico, paisagem, território e lugar. O ensino e a aprendizagem de Geografia a partir do estudo da paisagem local. Conservação e a transformação da natureza. A tecnologia e a informação nas áreas rurais e urbanas. Análise das práticas pedagógicas que usam os diversos tipos de procedimentos de observação para o estudo da Geografia. Análise de propostas didáticas para o ensino de Geografia.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ALMEIDA, Rosangela D; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** São Paulo: EDUSC, 2004.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BRASIL. Ministério da educação e desporto/Secretaria de Educação a distância. **Caderno da TV Escola. PCN na Escola: História, Geografia, Ciências e Artes.** Brasília: MEC/SED, 1998, n.5.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico.** São Paulo: Contexto, 2010.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 2003.

RAMALHO, M. H. **Educação atitudinal no âmbito da educação geográfica: teoria e prática em decisões docentes.** São Paulo: Edição da Associação de Professores de Geografia, 1995.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 85 horas

**EMENTA**

Estudo dos princípios e procedimentos didático-pedagógicos do processo de alfabetização, decorrentes da Psicogênese da Língua Escrita.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.



FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARUNY CURTO, Luís et al. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. v. I e II.

#### **Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

#### EMENTA

As atividades de estágio destinam-se à observação e acompanhamento do trabalho realizados em sala de aula do Ensino Fundamental I. Planejamento, aplicação e avaliação de oficinas temáticas em escolas. Será também realizado um projeto em parceria com a professora titular da sala

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

#### **Disciplina: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Diretrizes nacionais que definem o trabalho em instituições de ensino em consonância com as leis sobre educação que vigoram no país e que estejam de acordo com os eixos ora elencados pela universidade: Porto, Meio ambiente e Cidadania.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Carneiro Moaci. **LDB: Leitura crítico-compreensiva**. Petrópolis: Vozes, 1998.



CAPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de Políticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

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

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**. Ranços e Avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, José Ubaldo. **Política – quem manda, porque manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei de Educação: LDB: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Sophia Leiche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil; Introdução histórica**. São Paulo: Liber Livros, 2007.

#### **Disciplina: GESTÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Aprofunda o conceito de gestão escolar, favorecendo a reflexão crítica sobre as concepções e os processos da gestão educacional, com ênfase sobre a gestão participativa. Oferece, concomitantemente, uma reflexão sobre a docência e a formação para seu exercício da gestão nos diversos âmbitos da escola e em espaços não escolares.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão, v. I).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes**. 3. ed. São Paulo: CENPEC/UNICEF, 2002. 212P. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p. (Coleção: Docência em Formação/Coordenação Antonio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).





PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.173 p.

### **Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Subsídios para elaboração de projetos de pesquisa na área da Educação e para apresentação de projetos em seminários e pôsteres. Revisão dos conceitos de tema, problema, justificativa, hipótese, referenciais teóricos e metodológicos e estruturação/apresentação de sínteses conclusivas. Introdução à análise de conteúdo

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, Maria Margarida. **Redação Científica:** elaboração do TCC passo a passo. 2 ed. São Paulo: Factash, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de Pesquisa:** iniciação. Brasília: Plano, 2002

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa.** O que é? Como fazer? um guia para suas apresentações. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008. GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

LUDKE, Menga & ANDRÉ Marli, E. D. A. **A Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

### **Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

Regime: Semestral: 6º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

#### EMENTA

Trabalha a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e os eixos organizadores. Situações de aprendizagem sobre os usos e normas de língua oral e escrita. As atividades de escrita e a prática da leitura. Organização de modalidades de situações didáticas. Os projetos didáticos e a produção de texto.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.



CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler:** materiais e recursos para a sala de aula. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 2.

NEMIROVSKY, Miriam. **O ensino da linguagem escrita.** Tradução por Neusa Kern Hicked. Porto Alegre: Artmed, 2002.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVARADO, Maite. **O Leiturão:** jogos para despertar leitores. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio.** Uma perspectiva construtivista. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As 10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

#### 7º SEMESTRE

#### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Examina as estratégias de produção e compreensão de textos orais e escritos, numa perspectiva interacionista da linguagem escrita. Aborda a leitura como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos e a escrita como resultado da mobilização de um conjunto de conhecimentos do escritor: conhecimento linguístico, enciclopédico, de textos e interacional. Análise de propostas curriculares para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. p.117 – 159.

MARUNY CURTO, Luís et al. **Escrever e Ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. V. I e II.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\_ple.pdf. 18.08.2008>.





JOLIBERT, Josette coord. **Formando crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

### **Disciplina: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

#### EMENTA

A disciplina aborda a diversidade como um critério orientador das ações, das atitudes, do clima e da cultura organizacional do espaço educativo, apresentando o histórico das políticas para a educação inclusiva e os modelos de atenção aos alunos com deficiência. Trata da relação contraditória entre indivíduo e sociedade na formação da identidade individual e de grupos, dos preconceitos, estereótipos, e isolamentos sociais. Aborda, ainda, os principais tipos de deficiência e as abordagens pedagógicas no espaço educativo escolar de forma a fornecer subsídios teóricos e práticos para a atuação pedagógica que respeite e considere as diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e de desenvolvimento físico e cognitivo.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes. **Imaginários e Representações na Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escolar comum inclusive**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**. Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1990.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANTES, V. A. (org). **Inclusão Escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Série Atualidades Pedagógicas. V. 1 a 7. Brasília: MEC/ SEE, 2000.

GOFFMAN, E. Estigma. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KOHL de Oliveira, Marta; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



**Disciplina: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

**EMENTA**

Análise de práticas de gestão da escola com foco sobre as diferentes dimensões que compõem o processo de gerir uma instituição de ensino, com ênfase sobre a perspectiva da Gestão Democrática Participativa.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

A bibliografia será indicada, conforme as necessidades identificadas.

**Disciplina: GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

**EMENTA**

A disciplina discute noções de currículo associadas a políticas curriculares e conhecimento escolar. Destaca: a) a ideia de currículo como projeto de formação que comporta práticas de gestão em todos os níveis – da sala de aula ao sistema de ensino; b) o significado e o valor da educação escolar para as crianças e jovens que hoje chegam à escola.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. 143 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.).

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001. 271 p. (Coleção Ciências da educação.) ISBN 972034122X.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação).

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p. ISBN 9788536305981

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 8573073764.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009. 259 p. (Cadernos pedagógicos do Libertad) ISBN 9788585819118.

YOUNG, Michael F. **D.O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000. 288 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.) ISBN 8530806069.



**Disciplina: GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Apresenta as áreas de atuação da gestão escolar democrática. Estuda os processos de gestão pedagógica e de pessoas na concretização dos objetivos educativos. Propõe a análise do processo de elaboração do Projeto Pedagógico da escola

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, n. 3, set/dez 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319p.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 81-104; 31-42. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; FRANCO, M. A. S.. A construção do sentido do currículo na escola: reflexões a partir da pesquisa-ação. **Pesquisa em Pós-Graduação**. Série Educação (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS), v. 6, p. 23-33, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 11-35; 179-192.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

FREIRE, Madalena (Coord.) **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994. 68p.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v.4).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1)

**Disciplina: GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Conhecimento relacionado à Orientação Educacional, Vocacional e Profissional, os mecanismos, estratégias e ferramentas que auxiliam o indivíduo no trabalho na escola até



escolha da profissão assim como conhecimento dos determinantes de problemas que envolvem esse processo e o estabelecimento de estratégias que facilitam a escolha, dentre eles sondagem de aptidões, interesses pessoais e profissionais e o autoconhecimento. O trabalho na escola como indicador e facilitador no reconhecimento de habilidades e aptidões

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARILU, Diez Lisboa; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação Profissional em Ação.** São Paulo: Summus, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação de Trabalho Pedagógico.** Do Projeto Político Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2004.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Celso. **Abrindo as Portas do Futuro.** Aprender, Relacionar-se e Trabalhar. Campinas: Papirus, 2006.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: a abordagem sócio histórica.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jaques (org). **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SPACCAQUERCHE, Elci Maria; FORTIM Ivelise. **Orientação Profissional passo a passo.** São Paulo: Paulus, 2009.

#### **Disciplina: POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Análise dos aspectos estruturantes das políticas educacionais nacionais a partir de conceitos fundamentais do campo de estudos das políticas públicas e a perspectiva histórica condicionante do marco situacional da educação brasileira atual. Nesse sentido, o curso aborda uma noção preliminar de política pública e suas implicações na gestão e desenvolvimento da educação; as diferenças entre políticas de Estado e políticas de Governo; o discurso da qualidade em educação; os mecanismos reguladores da educação básica e superior e sua conformação através da legislação educacional geral a partir dos valores da cidadania e sua formação em âmbito escolar.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZANHA, J. M. P. **Educação: Temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 20. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28 [citado 2015-02-09], p. 5-23.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1. 135 p.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

LIMA, Licínio C. **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: Introdução Histórica: Líber Livro**, 2007.

#### **Disciplina: PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Estudo e reflexão de práticas de gestão pedagógica da escola.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319p.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 81-104; 31-42.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35; 179-192.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Madalena (Coord.) **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994. 68 p.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 2001. (Guia da escola cidadã; v.4)

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v 1



**Disciplina: PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Análise e reflexão sobre as políticas de inclusão, além de uma abordagem de temas fundamentais para o domínio da língua de sinais Libras, quais sejam: linguagem e surdez, educação bilíngue, configuração das mãos e seus movimentos formando sinais, bem como inserir o surdo na sociedade.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Novo Deit-libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira, baseado em linguística e neurociências cognitivas. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2012. 2 v.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Ciranda Cultural, 2011. 336 p.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F.; BRASIL; INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (BRASIL). DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Dicionário da língua brasileira de sinais: LIBRAS**: versão 2.0

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ALBRES, N.A.; GRESPAN, S.L. FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (BRASIL). **De sinal em sinal**: comunicação em libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares. São Paulo: FENEIS, 2008. 184 p.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita do sujeito surdo**. São Paulo: Pexus, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Pexus, 2007.

SKILIAR, Carlos. **A surdez. Um olhar sobre as diferenças**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

**Disciplina: TRABALHO DE CURSO I**

Regime: Semestral: 7º semestre

Carga Horária Total: 124 horas

**EMENTA**

Apresentação dos componentes do Projeto de Pesquisa e sua relação com a elaboração do trabalho monográfico. Diretrizes para seleção e utilização correta das fontes de pesquisa de acordo com o objeto de estudo e o tipo de pesquisa e de procedimento metodológico adotado. Explicações prévias quanto à apresentação escrita do TCC.





#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. de. **Projeto de Pesquisa**. O que é? Como fazer?: um guia para suas apresentações. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010. 98p.

\_\_\_\_\_. **Trabalho acadêmico**. O que é? Como fazer?: um guia para suas apresentações. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008. 83p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007. 335 p.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15287**: Informação e documentação: projeto de pesquisa – apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2011. BARROS, Aidil Jesus da Silveira. Fundamentos de metodologia científica: um guia para iniciação científica. 2. ed., São Paulo: Makron Books, 2000. 122p.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. e ampl., Minas Gerais: Editora UFMG, 2009. 257p. (Aprender).

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. de. **Referências bibliográficas**: um guia para documentar suas pesquisas. 6. ed. rev. e ampl., São Paulo: Paulo: Olho d'Água, 2008. 123p.

#### 8º SEMESTRE

##### **Disciplina: CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

##### EMENTA

Estuda as práticas de análise linguística: revisão textual, ortografia. Examina os objetivos e conteúdo da Língua Portuguesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta as modalidades didáticas de organização do trabalho de produção de textos nas práticas de alfabetização: Projetos; Sequências Didáticas; Atividades Permanentes; Atividades Permanentes e Ocasionais.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. p.117 – 159.

MARUNY CURTO, Luís et al. **Escrever e Ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad.; Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Cap.18.



#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro\\_salto\\_praticas\\_de\\_leitura\\_e\\_escrita.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf).

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. e ampl., Minas Gerais: Editora UFMG, 2009. 257p. (Aprender).

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. de. **Referências bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas**. 6. ed. rev. e ampl., São Paulo: Paulo: Olho d'Água, 2008. 123p.

#### **Disciplina: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

A disciplina aborda a diversidade como um critério orientador das ações, das atitudes, do clima e da cultura organizacional do espaço educativo, apresentando o histórico das políticas para a educação inclusiva e os modelos de atenção aos alunos com deficiência; a relação contraditória entre indivíduo e sociedade na formação da identidade individual e de grupos, dos preconceitos, estereótipos, e isolamentos sociais; os principais tipos de deficiência e as abordagens pedagógicas no espaço educativo escolar de forma a fornecer subsídios teóricos e práticos para a atuação pedagógica que respeite e considere as diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e de desenvolvimento físico e cognitivo, de forma a criar condições para que talentos, habilidades e vivências individuais e coletivas se tornem o foco dos conteúdos de ensino e das noções acadêmicas. Tendo em vista a formação do gestor, abordará também o Projeto Político Pedagógico da perspectiva da escola inclusiva, considerando as dimensões da gestão e a legislação vigente.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político Pedagógico: Construção e Implementação na Escola**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ROPOLI, Edilene Aparecida [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escolar comum inclusive**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão. Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed. 1990.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANTES, V. A. (org). **Inclusão Escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.





ARIAS Beatón Guillermo; GARCÍA, María Teresa. **Necessidades Educativas Especiais desde o Enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

MANTOAN, Maria Tereza Egler e col. **A Integração da pessoa com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

### **Disciplina: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA ESCOLA II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 45 horas

#### EMENTA

Componente que se efetiva na realização de atividades de pesquisa, de avaliação de materiais, problematização e análise dos dados anteriormente coletados para elaboração de Projetos de Formação Continuada da escola, trabalhados nos conteúdos de Prática de Gestão Escolar I e II.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Será indicada, conforme as necessidades identificadas.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Será indicada, conforme as necessidades identificadas.

### **Disciplina: GESTÃO CURRICULAR E DA APRENDIZAGEM II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 68 horas

#### EMENTA

A disciplina analisa as relações entre o currículo e o conhecimento escolar, a cultura, a diversidade e a avaliação da aprendizagem relacionando-as com o momento histórico. Apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como estratégia de avaliação oficial. O enfoque dado à análise da avaliação nacional será o de destacar sua relação com a política curricular nacional e a repercussão na gestão da escola e da sala de aula.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. 202p.



#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.** Porto, Pt: Porto, 2011.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

#### **Disciplina: GESTÃO DA ESCOLA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Discute o papel e a função social da escola com foco sobre as práticas de gestão pedagógica. Reflete sobre os pressupostos da formação em serviço examinando o papel do coordenador pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem tão necessários à instituição escola. Contribui para a elaboração de Projeto de Formação Continuada de Professores em Serviço.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SCARPA, Regina. **"Era assim agora não...":** uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

JOLIBERT, Josette (Coord). **Formando crianças leitoras:** volume 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p. (Biblioteca Artes Médicas) ISBN 8573070269

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 408 p. (Coleção Docência em Formação/ coord. Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.



**Disciplina: GESTÃO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

A disciplina trabalha com o processo formativo dos alunos, futuros gestores orientadores num contexto educacional e filosófico voltado para a realidade moderna que exige atualização e adequação educacional. Orientação Vocacional e Profissional em atendimento a crianças e jovens que necessitam conhecer, entender e trabalhar habilidades, interesses e competências para ingressar no mercado de trabalho

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

DELORS, Jacques (org). Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BOCK, Silvio Duarte. **Educação para o séc. XXI**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. **Orientação Educacional na Prática**. São Paulo: Pioneira, 2000.

LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. **A orientação profissional em ação**. São Paulo: Summus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

**Disciplina: POLÍTICA E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

A disciplina enfatiza a análise da política educacional sob a perspectiva do trabalho, organização e gestão de unidades escolares. Nesse sentido, é abordada a perspectiva do projeto pedagógico escolar como item obrigatório da legislação educacional nacional e elemento desencadeador e necessário das políticas educacionais orientadas à formação da cidadania. O curso aborda o histórico de organização da educação nacional contemporânea, em seus aspectos econômicos, políticos e pedagógicos rumo à conquista do direito à educação e as recentes abordagens do conceito de qualidade aplicado ao cotidiano escolar.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

AZANHA, J. M.P Proposta Pedagógica e Autonomia da escola. **Cadernos de Filosofia e História da Educação**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.



BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. São Paulo: Lua Nova, n. 38, dez. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**, 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FERREIRA, Naura Syria Capareto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SCHWARTMAN, Simon; COLIN, Brock. **Os desafios da educação no Brasil**, trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise**. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 145, abr. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: Introdução Histórica**. São Paulo: Líber Livro, 2007.

#### **Disciplina: PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

#### EMENTA

Analisa práticas da gestão escolar e elaboração de Projetos de intervenção e de Formação Continuada de Professores em Serviço.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 408 p. (Coleção Docência em Formação/ coord. Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional - Uma questão paradigmática - v. I**. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2010

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar, Coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.



**Disciplina: PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 34 horas

**EMENTA**

Abordagem de temas fundamentais para o domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Políticas linguísticas e educacionais para surdos. Bilinguismo e educação de surdos. Configuração das mãos e seus movimentos formando os sinais.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ALBRES, Neiva de Aquino. **Português: Eu quero ler e escrever**. São Paulo, SP: Instituto Santa Terezinha, 2010. 116 p.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

HONORA, M; FRIZANCO, M.L.E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. 352 p.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita do sujeito surdo**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

KOJIMA, Catarina Kiguti. **Libras - Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento**, vol I a V, Sueli Ramalho Segala. São Paulo: Editora Escala, 2008.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artmed, 1997.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: **Aspectos e Implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007. 268 p.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 192 p. ISBN 8587063170.

**Disciplina: TRABALHO DE CURSO II**

Regime: Semestral: 8º semestre

Carga Horária Total: 124 horas

**EMENTA**

Orienta acerca das características e exigências da apresentação escrita do TCC. Indicação das normas metodológicas e técnicas do trabalho científico. Orientações para a apresentação oral do trabalho perante banca examinadora.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. e ampl., Minas Gerais: Editora UFMG, 2009. 257 p. (Aprender).



PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. de. **Referências bibliográficas:** um guia para documentar suas pesquisas. 6. ed. rev. e ampl., São Paulo: Paulo: Olho d'Água, 2008. 123p.

\_\_\_\_\_. **Trabalho acadêmico.** O que é? Como fazer?: um guia para suas apresentações. 5. ed. Paulo: Olho d'Água, 2008. 83 p.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** Informação e documentação: citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023:** Informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028:** Informação e documentação: resumo – procedimento. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024:** Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro: 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028:** Informação e documentação: resumo – procedimento. Rio de Janeiro, 2003.

### III. INFRAESTRUTURA, RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS

A Universidade Católica de Santos tem a constante preocupação de estabelecer critérios para adequação da infraestrutura física, dos recursos materiais e recursos pedagógicos, em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em atendimento às políticas institucionais que visam à busca da excelência, além do cumprimento à legislação vigente.

Os *campi* apresentam instalações adequadas com acessibilidade para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, dispõem de recepção, pátios de convivência com mobiliário (bancos e mesas), livrarias, cantinas e estacionamento para os professores e funcionários do setor administrativo.

No quesito ensino, a Universidade Católica de Santos tem o cuidado de estabelecer prioridades que atendam às estratégias contidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), com a constante preocupação voltada para os espaços diferenciados, com infraestrutura que atenda às demandas educacionais visando à qualidade e efetividade operacional.

O Campus Dom Idílio José Soares é um dos dois *campi* da Universidade Católica de Santos. Está localizado na Avenida Conselheiro Nébias, nº. 300, no Bairro da Vila Mathias, na cidade de Santos. Sendo o maior *campus* da universidade, é constituído por três prédios (Administrativo, Central e Técnico). Atualmente, abriga trinta e três cursos de Graduação, diversos cursos de Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*), além dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* –Mestrado e Doutorado Acadêmico em Saúde Coletiva, Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Psicologia.

Suas instalações são modernas, acolhedoras e apropriadas ao atendimento, acessibilidade e permanência de alunos com necessidades educativas especiais, assegurando às pessoas com deficiência as condições básicas de acesso ao ensino superior.

O Prédio Administrativo abriga a Reitoria, o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (Ipeci), os Programas de Pós Graduação *Stricto Sensu*, *Mestrado e Doutorado em Educação e Saúde Coletiva* e o Mestrado Profissional em Psicologia, a Editora Universitária *Leopoldianum* e os seguintes Departamentos: Educação a Distância, Imprensa, Administração Patrimonial, Tecnologia de Informação e Comunicação, Produção Audiovisual, Administração Patrimonial, Relações Públicas, Finanças, Procuradoria Educacional e Institucional, Assessoria Jurídica, Assessoria Pedagógica, Assessoria de Gestão Acadêmica, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Marketing e Relações Internacionais. O Prédio Central possui o andar térreo e mais três andares com ampla





infraestrutura de apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. O andar térreo abriga: biblioteca com espaços para leitura, pesquisa e estudos; secretaria acadêmica, Departamento de Atendimento Integrado – DAT ; capela; sede de pastoral; agência bancária; livraria e papelaria; copiadora; lanchonete; refeitório administrativo; secretaria de apoio a cargos administrativos; sala de reuniões para Colegiado e NDE de Cursos; salas para diretores e coordenadores; além de uma sala de professores, comum a todos os cursos e, com o auxílio de funcionárias administrativas, garante o atendimento adequado aos professores, incluindo suporte computacional com acesso à *Internet*. Por sua vez, os três andares superiores são ocupados por salas de aula climatizadas, três auditórios com capacidade média para 140 pessoas sentadas, laboratórios de informática, laboratórios com programas computacionais específicos dos cursos, setor de audiovisual e posto de bombeiro profissional-civil. É importante destacar que, no primeiro andar do Prédio Central, encontram-se os laboratórios de Soluções Organizacionais (Labson), de Relações Internacionais, de Informática, além da sala de representações estudantis.

Todos esses espaços possuem suporte à conectividade sem fio autenticada à *Internet*. O acesso aos andares superiores pode ser feito por escadas, rampas ou elevador panorâmico.

O Prédio Técnico abriga os laboratórios de Engenharia, Geociências, Ciências Exatas, Biologia, Saúde, Comunicação e a Brinquedoteca do Curso de Pedagogia. Também é ocupado por salas de aulas, um auditório com capacidade para 120 pessoas sentadas, além de acomodar diversos setores e o Departamento de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social (DPS).

É importante registrar que o Campus conta com quatorze laboratórios de informática e possui serviço Wi-fi em todos os seus ambientes acadêmicos, disponível gratuitamente a docentes, estudantes e funcionários. Os serviços Wi-fi estão configurados em VLans dedicadas a cada segmento universitário e possibilitam acessos aos mesmos recursos disponíveis na rede cabeada: acesso às bases digitais, serviços de impressão, interação com as comunidades acadêmicas, acesso ao ambiente de apoio ao ensino presencial no Moodle etc.

Destaca-se, ainda, que as instalações sanitárias são amplas, com acessibilidade para cadeirantes, dotadas de torneiras econômicas de água e estão localizadas em lugares estratégicos: nos andares, no corredor de acesso de funcionários e anexas à sala de professores.

Os equipamentos estão sobre a guarda do Departamento de Administração Patrimonial (DAP) que possui competência para a execução de reparos dentro da própria



Instituição ou para encaminhá-los para firmas especializadas. Esse departamento também responde pela manutenção predial, executando vistorias constantes e acionando, quando necessário, profissionais capacitados para a execução dos trabalhos internos. A segurança e a Limpeza Predial do Complexo Universitário e a Limpeza Predial são terceirizadas e atendem a uma jornada de 24h/dia em regime de revezamento.

Esse conjunto de informações revela que a Universidade Católica de Santos disponibiliza para os seus alunos uma infraestrutura completa de serviços e espaços que podem ser utilizados durante todo o período de estudos.

### **3.1 Laboratórios**

A Universidade Católica de Santos oferece uma ampla e moderna infraestrutura laboratorial, que contempla todos os campos do saber. São mais de 100 espaços diferenciados que propiciam a experimentação e a prática para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos cursos de graduação e de pós-graduação. Os ambientes laboratoriais estão distribuídos entre os dois *campi* da Universidade e estão disponíveis para utilização por toda a comunidade acadêmica, mediante prévio agendamento. A quantidade de laboratórios e espaços diferenciados (salas ambientes, ambulatórios, agências, etc.) resulta numa proporção de 1 para cada 2 salas de aula tradicionais, o que evidencia a opção preferencial por uma formação que valoriza a prática profissional.

Para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, a Universidade Católica de Santos conta com uma política de promoção de acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, que prevê as ações necessárias para o pleno atendimento ao discente.

Os espaços laboratoriais estão sob a gestão de duas (2) estruturas organizacionais:

- O Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTI), que responde por 15 laboratórios de informática e por 3 salas internet.
- O Departamento de Laboratórios (DLA) que responde pelos demais espaços laboratoriais da Universidade Católica de Santos.

Os laboratórios da Universidade Católica de Santos funcionam de segunda a sexta-feira das 7h30 às 23h, ininterruptamente, e aos sábados das 7h30 às 18h, também ininterruptamente.

## **Laboratórios de Informática**

A Universidade Católica de Santos possui um *backbone* de fibra óptica interligando seus campi e assegurando acesso e transferência de dados a 100 Mbits/s. São mais de 1.100 computadores interligados em rede, com servidores centrais virtualizados, operando *disk arrays* com configuração voltada à máxima condição de integridade de dados. Há aproximadamente 650 computadores dedicados exclusivamente aos estudantes, em 21 espaços laboratoriais. A proporção é de 1 computador para cada 10 estudantes.

Os estudantes da Universidade Católica de Santos podem fazer uso de quaisquer laboratórios de informática e Salas Internet para o desenvolvimento de relatórios e trabalhos acadêmicos, pesquisas em ambientes virtuais, consulta às bases digitais de periódicos providas integralmente pela Universidade, acesso a material em ambientes remotos, amplo espectro de softwares 100% licenciados para finalidade acadêmica. Os laboratórios de informática possuem roteadores dedicados e serviços de armazenamento em discos virtuais para assistir às atividades dos estudantes durante o desenvolvimento de seus trabalhos.

O objetivo das salas internet é oferecer espaços com recursos computacionais, exclusivamente, para que usuários possam acessar a internet, ou utilizar ferramentas para a elaboração de trabalhos vinculados às atividades acadêmicas.

Os laboratórios de informática têm, como objetivo principal, oferecer recursos computacionais para aulas práticas de qualquer disciplina oferecida pela Universidade Católica de Santos. Quando não reservados para aulas, eles funcionam como salas de internet. Neles, os docentes contam com o software LanSchool (e/ou sua versão brasileira LanEscola), que provê serviços de gestão on-line da aula, com controle sobre as atividades de cada computador conectado ao servidor operado pelo docente, e que possibilita o uso cooperativo e compartilhado de soluções e gerenciamento dos acessos à internet.

Os campi possuem serviço Wi-fi em todos os seus ambientes acadêmicos, disponível gratuitamente a docentes, estudantes e funcionários. Os serviços Wi-fi estão configurados em VLans dedicadas e possibilitam acessos às bases digitais, interação com as comunidades acadêmicas, acesso ao ambiente de apoio ao ensino presencial no Moodle e acesso à internet.

O Campus Dom Idílio conta com treze laboratórios de informática e uma Sala Internet. Convém salientar que os estudantes têm acesso aos ambientes laboratoriais de

todos os campi e que estes guardam uma proximidade geográfica que facilita e estimula sobremaneira o deslocamento físico.

No que se refere ao curso de Pedagogia, os laboratórios de informática atendem plenamente às necessidades dos professores e dos alunos, por meio de reservas agendadas previamente pelos professores das diversas disciplinas. Atendem especialmente às disciplinas voltadas para a educação digital, que possuem aulas semanais nos laboratórios, tais como Conteúdos Básicos das Tecnologias da Informação e Comunicação (no segundo semestre), Gestão da Informação I e II (terceiro e quarto semestres, respectivamente). Os alunos, quando utilizam as salas livres dos laboratórios de informática, sem a presença dos professores, contam com o apoio técnico constante de funcionários. Portanto, os espaços laboratoriais de informática ajudam a garantir o amplo desenvolvimento deste Projeto Pedagógico de Curso.

### **Laboratório de uso específico do curso**

#### **Brinquedoteca Profa. Júlia Sérgio**

Ocupa uma sala ampla na ala dos laboratórios do Campus D. Idílio. Possui um grande armário de madeira com portas, dotado de prateleiras, onde ficam armazenados materiais diversos destinados a subsidiar os “cantos de atividades lúdicas” oferecidos no seu espaço: Matemoteca, Fantasia, Criação, Historiando e Movimento. Conta também com três móveis com rodinhas destinados a expor livros, brinquedos, jogos, de fácil acesso a todos; uma mesa grande com cadeiras para recepção.

Para conforto e segurança, a sala é climatizada, com mobiliário de cantos arredondados e luminárias que tornam o ambiente claro e agradável. Há ainda uma sala em anexo que se destina à higienização e manutenção dos brinquedos.

A montagem de um espaço do brincar para uso de formação de professores, denominado Brinquedoteca Universitária, contribui para a formação profissional, para a pesquisa e para a prestação de serviços à comunidade. O futuro professor, independente de trabalhar em escolas, centros comunitários ou hospitais, precisa refletir, estudar sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e saber atuar em um espaço lúdico.

Além de atender à formação do aluno de Pedagogia, a Brinquedoteca Profa. Júlia Sérgio oferece, em parceria com as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Fundamental I, visitas monitoradas, com atividades adequadas às faixas etárias das crianças atendidas, estruturadas pelos alunos do curso de Pedagogia regular e do Programa Parfor.

A Brinquedoteca disponibiliza o espaço para a comunidade no entorno do Campus, com vistas a oferecer acesso a material lúdico e à convivência, pois não há oferta no bairro de lugares destinados a atividades lúdicas infantis. Também se constitui em um projeto de estimulação física e mental destinado a crianças portadoras de necessidades especiais. Ainda se caracteriza como locus de integração entre os cursos de Pedagogia, Psicologia, Nutrição, Farmácia e Serviço Social, uma vez que pode ser compartilhada e utilizada em inúmeros projetos, envolvendo professores e alunos desses cursos.

### **3.2 Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI)**

Ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI) compete estabelecer as normas gerais das atividades de pesquisa científica e tecnológica na Universidade Católica de Santos. Vinculado ao IPECI, estão o Conselho Técnico e Científico que assessora a direção do IPECI, auxiliando na elaboração, planejamento e execução da política de pesquisa e o Comitê Institucional de Iniciação Científica (COIC) que tem por finalidade o incentivo, a organização e gestão dos Programas de Educação Científica da Universidade, que são destinados tanto aos estudantes do Ensino Médio bem como da Graduação.

Os Programas de Educação Científica da Universidade Católica de Santos, além de alinhados aos valores institucionais, reforçam o compromisso da instituição com uma educação de qualidade, propondo o desenvolvimento de atividades baseadas em projetos, com a utilização de uma metodologia científica que fomente **a criatividade, a inovação e desperte o espírito investigativo e empreendedor nos estudantes desde o início de sua jornada acadêmica**. Tais programas propiciam ao estudante a oportunidade de escolher e desenvolver temas de seu interesse particular, buscando respostas para seus questionamentos científicos a partir da pesquisa. Como resultado, objetivam à contribuição para o aprimoramento do ensino, despertando vocações científicas e tecnológicas e auxiliando na escolha de caminhos para jovens talentos.

O **Programa de Educação Científica para a Graduação** compreende três subprogramas: **Expedição Científica, Estudante Pesquisador, Iniciação Científica e Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**.



O **Programa Expedição Científica** visa proporcionar mecanismos de participação e integração de estudantes às atividades científicas, a fim de despertar seu interesse pela Pesquisa por meio de seminários, oficinas e atividades em grupo, nas diversas áreas do conhecimento.

O **Programa Institucional Estudante Pesquisador** é destinado aos estudantes da Universidade Católica de Santos que, regularmente matriculados na instituição em um dos cursos de graduação, sem restrição de semestre, desenvolvem atividades de pesquisa vinculadas a um Grupo de Pesquisa credenciado pela Universidade no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq). O Estudante Pesquisador desenvolve atividade de pesquisa consubstanciada num plano, formalmente elaborado e registrado junto ao IPECI, sob supervisão direta e exclusiva dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa ao qual se vincula.

Já os **Programas institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**, cujo público-alvo são os discentes de graduação, matriculados até o antepenúltimo ano do curso, compreendem a concessão de bolsas da Universidade Católica de Santos e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os programas têm por objetivo o desenvolvimento do pensamento científico dos participantes dos projetos elaborados pelos docentes. Os projetos devem estar devidamente cadastrados ou em processo de cadastro no IPECI, para que o docente possa indicar o número de bolsas necessárias e registrar os planos de trabalho individuais dos participantes. Os discentes serão selecionados pelo professor orientador, observando os requisitos previstos no edital.

O programa disponibiliza 82 (oitenta e duas) bolsas, assim distribuídas: - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: : 58 (cinquenta e oito), sendo 40 (quarenta) bolsas atribuídas pela Universidade Católica de Santos (PROIN) e 18 (dezoito) bolsas atribuídas pelo CNPq (PIBIC); e - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação: 24 (vinte e quatro), sendo 20 (vinte) bolsas atribuídas pela Universidade Católica de Santos (PROITI) e 4 (quatro) bolsas atribuídas pelo CNPq (PIBITI).

Cabe destacar que a Universidade Católica de Santos participou do Programa Ciências sem Fronteiras; que possibilitava o aprimoramento do conhecimento e desenvolvimento de projetos de iniciação científica e de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação em instituições de ensino no exterior, programa descontinuado pelo CNPq no momento.

O estímulo à Pesquisa e a busca constante pela Inovação fazem da Universidade Católica de Santos um Polo de Inovação na Região Metropolitana da Baixada Santista. De fato, a Universidade é a única instituição regional a apresentar **Programa de Educação Científica para o Ensino Médio**. Atualmente, conta com três subprogramas, todos reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, órgão ligado ao Ministério de Ciências, Tecnologia, Inovação e Comunicações - MCTIC, a saber: Iniciação Científica para o Ensino Médio; e Mostra Científica para o Ensino Médio.

Assim, a Universidade Católica de Santos proporciona, por meio do IPECI, oportunidades para os estudantes desenvolverem diversas atividades extracurriculares relacionadas à pesquisa. A pesquisa também é estimulada, a partir do vínculo da graduação com o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade, por intermédio do Centro de Ciências da Educação e Comunicação, que guarda relações nítidas com o referido Programa.

### **3.3 Departamento de Educação a Distância**

O Departamento de Educação a Distância (DED) da Universidade Católica de Santos é responsável pela gestão de todas as disciplinas e cursos na modalidade a distância da Universidade, atendendo à política permanente de expansão da Educação Superior do MEC, em conformidade com os Referenciais de Qualidade para a Modalidade de Educação Superior a Distância da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC/2007).

Para a operacionalização da atual infraestrutura, com vistas ao funcionamento de cursos que adotam carga horária parcial a distância e de cursos com carga horária total a distância, o DED possui o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), alocado no 3º andar do prédio localizado na Rua Carvalho de Mendonça, nº 140, Vila Mathias, Santos, São Paulo.

O DED possui estrutura física acessível, adequada e confortável, toda climatizada, comportando os seguintes espaços:

- 1 sala de coordenação, com 42 m<sup>2</sup>, onde estão lotadas a Coordenação Pedagógica da EaD e uma equipe multidisciplinar.
- 1 sala de 68 m<sup>2</sup> para as atividades de tutoria a distância.
- 1 sala de reuniões, com 48 m<sup>2</sup>, com equipamentos multimídia.

A Coordenação Pedagógica está a cargo de professor com titulação de Mestre e com experiência significativa na gestão pedagógica, tanto de curso superior quanto de unidades acadêmicas.

No que tange à equipe multidisciplinar, o DED conta com estafe de tutores graduados nas áreas das disciplinas em que irão atuar. Os tutores possuem experiência na tutoria de cursos em EaD, de modo que possam atender aos estudantes, oferecendo suporte às atividades dos docentes; realizar mediação pedagógica; desenvolver relacionamento de qualidade, demonstrando acolhimento para a orientação dos alunos e sugerindo atividades; leituras complementares que auxiliam na formação em curso, entre outras atividades próprias da tutoria EaD.

Os professores responsáveis pelas disciplinas são docentes com titulação de Mestres ou Doutores, com experiência no exercício da docência na EaD. Suas principais atividades compreendem a identificação das dificuldades dos estudantes; exposição do conteúdo de forma clara e aderente às características de cada turma; apresentação de exemplos contextualizados sobre os conteúdos estudados; a elaboração de atividades específicas para a promoção do aprendizado de discentes com dificuldades; realização de avaliações diagnósticas, formativas e somativas.

O suporte tecnológico, referente aos conteúdos programáticos das disciplinas, é de responsabilidade da empresa *Grupo A*, por meio da solução educacional *Sagah* para a EaD. Nesse sentido, o *Grupo A* responde por:

- Hospedagem do material didático em “nuvem”, com acesso 24 horas, 365 dias no ano.
- Suporte de informática à IES para a migração e compatibilização de tecnologia.
- Atualização das Unidades de Aprendizagem.
- Disponibilização de todo o conteúdo do banco de Unidades de Aprendizagem para a IES.
- Disponibilização da Biblioteca Digital "A" para dar suporte aos componentes oferecidos na modalidade a distância.
- Capacitação dos gestores, tutores e professores da IES.



### 3.4 Biblioteca

O Departamento de Bibliotecas (DBI) é um Órgão de Apoio Técnico-administrativo ao qual compete atividades de caráter permanente de apoio, necessárias ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e que está subordinado diretamente à Reitora e Pró-reitoria Administrativa da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). O DBI funciona como gerenciador das três bibliotecas da universidade. Tem como função a aquisição de todos os tipos de materiais bibliográficos (impressos e eletrônicos); é responsável pela proposição das diretrizes gerais do funcionamento das bibliotecas, do processamento técnico de livros, periódicos, teses, dissertações e outros materiais; da gestão dos recursos humanos, alocados nas bibliotecas, como treinamentos e capacitações; dos serviços administrativos e preservação dos acervos.

Todas as bibliotecas da universidade estão informatizadas tendo como finalidade promover a cooperação no tratamento da informação e o compartilhamento dos recursos bibliográficos para pesquisa. Os serviços oferecidos permeiam de forma a manter um trabalho de excelência a ser prestado à comunidade acadêmica.

O DBI é composto por três bibliotecas assim distribuídas:

*Quadro 1. Localização das Bibliotecas da Universidade Católica de Santos*

<i>Campi</i>	<b>Biblioteca</b>
<b>Campus Dom Idílio José Soares</b>	<b>Biblioteca do Campus Dom Idílio José Soares</b> Avenida Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias, Santos/SP. CEP 11015-002; Tel. +55 13 32281214 biblicen@unisantos.br
<b>Campus Boqueirão</b>	<b>Biblioteca da Faculdade de Direito</b> Avenida Conselheiro Nébias, 589, 1º andar, Santos/SP. CEP 11045-900; Tel +55 13 32055555 R.818. biblidir@unisantos.br
	<b>Biblioteca de Arquitetura e Urbanismo Aníbal Martins Clemente</b> Avenida Conselheiro Nébias, 595, Santos/SP. CEP 11045-901; +55 13 32055555 R.802 bibliarq@unisantos.br

Fonte: Departamento de Bibliotecas

Com base em um Sistema de Gestão Continuada o Departamento de Bibliotecas enfatiza compreender as necessidades da biblioteca, bem como estabelecer uma política e objetivos de continuidade garantindo a manutenção de produtos e serviços ao seu público





em qualquer situação; monitorar e analisar o desempenho das equipes e a eficácia na gestão; promover a melhoria continuada envolvendo todas as variáveis utilizadas para realização das tarefas nas bibliotecas como: infraestrutura, informática e pessoas; implementar e tomar todas as medidas necessárias em situações emergenciais e adversas.

O principal objetivo do DBI junto com a equipe de funcionários é assegurar de forma adequada a circulação e acesso aos acervos físicos e digitais das bibliotecas levando-se em consideração que a conservação e a preservação dos mesmos visa garantir o acesso para as futuras gerações, visto que o acervo da Católica de Santos foi constituído ao longo de 66 anos de história, abrangendo todas as áreas do conhecimento, mantendo cuidadosamente o acervo de obras raras e preservando a memória intelectual da universidade.

Desde 2004 foi adotado o *software* Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas – , que tem por finalidade melhorar a qualidade global dos serviços dos usuários, promover a cooperação no tratamento da informação e o compartilhamento dos recursos bibliográficos para pesquisa.

Com vistas ao apoio às pesquisas dos discentes e docentes, a Universidade investe significativamente na ampliação de recursos destinados à melhoria de seu acervo e a atualização das coleções, impressas e eletrônicas, visando assegurar o crescimento tanto pela qualidade como pela quantidade de itens disponibilizados para atender às demandas dos alunos nas bibliotecas.

#### **Biblioteca: infraestrutura, serviços e recursos on-line**

<b>Infraestrutura</b>	<b>Recursos on-line</b>
✓ Livre acesso ao acervo.	✓ Bibliotecas totalmente informatizadas.
✓ Circulação de material sem restrição de empréstimos.	✓ Acesso on-line as informações do catálogo.
✓ Funcionamento ininterrupto de segunda a sexta-feira, das 8 às 22 horas; sábado, das 8 às 16 horas.	✓ Empréstimos por leitura de código de barras.
✓ Espaços climatizados.	✓ Renovações, reservas e solicitações de empréstimo podem ser feitas pela Internet.
✓ Rede <i>wifi</i> e Rede <i>wireless Eduroam</i>	✓ Acesso remoto às bases de dados via conexão VPN ( <i>Virtual Private Network</i> ).
✓ Salas com tomadas para os usuários utilizarem seus próprios equipamentos	
✓ Salas de leitura e salas de estudo em grupo.	

### **Repositório - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

O acervo de dissertações também está disponível *on-line* na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos permitindo o acesso, de forma digital, das dissertações defendidas no âmbito da universidade.

### **Ferramenta de busca integrada (Lib.Steps)**

Permite acessar todas as informações do portal da biblioteca (livros, periódicos, artigos, teses, dissertações etc.) impressas e de conteúdo digital em uma única plataforma de busca. A ferramenta tem como objetivo unir o catálogo físico e os conteúdos digitais de bases de livros eletrônicos e bases de periódicos assinadas pela Universidade além dos conteúdos *open access* disponibilizados na página.

### **Bases de Dados e Periódicos Eletrônicos**

Além do material impresso o usuário tem acesso às bases de dados de periódicos eletrônicos e *e-Books*, que podem ser acessados através do portal da biblioteca em <<https://ww2.unisantos.br/portal/biblioteca>> conforme abaixo. O acesso remoto a todas as bases se dá via conexão VPN (*Virtual Private Network*).



Bases de e-Books	Base de Periódicos Eletrônicos
✓ ACM Books	✓ Academic Search Ultimate (Ebsco)
✓ Biblioteca Digital ProView (Thomson Reuters)	✓ Business Source Elite (Ebsco)
✓ Biblioteca Digital da Saraiva	✓ Fonte Acadêmica (Ebsco)
✓ Digitália Hispânica – Arte	✓ GedWeb (normas da ABNT)
✓ Digitália Hispânica – Arquitetura	✓ GreenFILE (Ebsco)
✓ Digitália Hispânica – Cine	✓ LexisNexis
✓ e-Book Collection – Ebsco	✓ Portal da CAPES
✓ Jstor ( <i>open access</i> )	✓ Regional Business News (Ebsco)
✓ Knovel Library – Oil & Gas	✓ Revista dos Tribunais Online
	✓ ScienceDirect
	✓ Scopus
	✓ World Politics Review (Ebsco)

### Serviços da biblioteca

O Departamento de Bibliotecas está organizado para o atendimento aos seus usuários quanto à:

- ✓ Orientação ao usuário quanto aos serviços oferecidos nas bibliotecas do sistema:
  - Uso do catálogo *on-line*.
  - Localização das obras nos acervos.
  - Renovações.
  - Reserva de livros.
  - Solicitação de empréstimo.
- ✓ Visita orientada.
- ✓ Recepção aos calouros.
- ✓ Capacitação e treinamento/aulas práticas aos usuários, sobre pesquisa em bases de dados.
- ✓ Elaboração de fichas catalográficas para os alunos em conclusão de curso.
- ✓ Elaboração de fichas catalográficas para as publicações da Editora Leopoldianum.
- ✓ Conferência/correção e atualização das bibliografias indicadas nas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Em suma, o Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos prima por manter a excelência no atendimento aos usuários, em cada uma das unidades, visando contribuir para o desenvolvimento das propostas de ensino, pesquisa e extensão.

### **3.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle)**

O **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** (*Moodle*) é um software livre, criado com o intuito de fomentar um espaço de colaboração on-line, no qual usuários podem trocar saberes, experimentando, criando interfaces para o ambiente, em uma grande comunidade aberta. Por isso, é um dos ambientes virtuais de aprendizagem que mais crescem em qualidade e adesão social no cenário crescente da educação, na modalidade a distância. É um potente gerador de salas de aula capazes de contemplar mediação docente e aprendizagem participativa e colaborativa. O *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado pela Universidade Católica de Santos como ferramenta de apoio aos cursos presenciais e a distância oferecidos pela universidade.

Por permitir a personalização e integração a diferentes sistemas, o *Moodle* da Universidade Católica de Santos foi integrado ao sistema acadêmico e ao portal da instituição e apresenta-se a alunos e professores como uma grande comunidade de ensino-aprendizagem. Nele, as disciplinas que integram os cursos da universidade organizam-se em comunidades, nas quais alunos e professores inserem-se como participantes, e onde materiais em áudio, imagem, vídeo e texto são publicados; atividades de avaliação e fixação da aprendizagem são realizadas; e onde debates sobre temas tratados em aulas ocorrem por meio de fóruns, *chats* e outras tecnologias de interação.

Nesse contexto, seu objetivo é permitir que processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas da interatividade, mas, principalmente, pela interação, ou seja, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno.

### **3.6 Monitoria**

A Universidade Católica de Santos mantém um programa de monitorias em disciplinas dos cursos de graduação com o objetivo de estimular os alunos escolhidos por suas qualidades acadêmicas, para atuarem como monitores em disciplinas específicas, com o objetivo de auxiliarem os professores na ajuda aos alunos com dificuldade de aprendizagem, em horários extra aulas.

O exercício da monitoria consiste na realização de atividades a serem desenvolvidas junto a professores, em tarefas de apoio ao ensino e projetos específicos, em cursos de graduação da Universidade, nos locais e horários mutuamente acertados entre o professor responsável e o monitor, respeitado rigorosamente o horário escolar do aluno.

Cumpra ao monitor colaborar no processo pedagógico da disciplina ou área de disciplina afim para a qual foi designado:

- a) organizando seminários;
- b) orientando e discutindo textos indicados pelo professor;
- c) preparando material didático (aulas teóricas ou práticas);
- d) aplicando exercícios práticos;
- e) assistindo a alunos em aulas práticas;
- f) dando atendimento em plantões para dirimir dúvidas de alunos.

É vedado ao monitor ministrar aulas e participar da elaboração ou correção de provas e qualquer outra modalidade de avaliação.

A monitoria somente poderá ser exercida por aluno matriculado a partir do 5º semestre do curso de graduação da Universidade, que tenha obtido média final não inferior a 7,0 (sete) na disciplina para a qual foi selecionado. Os prazos de indicação de alunos para o exercício da monitoria serão estabelecidos semestralmente no calendário escolar.

As regras detalhadas sobre as condições de manutenção da Monitoria estão explicitadas nas Normas e Procedimentos para o Exercício da Monitoria, constantes do Guia Acadêmico.

A inscrição deverá ser feita pelos interessados em resposta a um Edital de Seleção da Pró-reitora de Graduação.

### **3.7 Departamento de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social (DPS)**

O Departamento de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, desenvolve apoio aos discentes, que apresentam dificuldades psicológicas, sociais e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral do universitário, segundo os princípios cristãos, valores éticos e respeito às diferenças.

Os alunos são atendidos por um dos profissionais da equipe, por meio de aconselhamento psicológico, orientação pedagógica e, quando necessário, encaminhados aos serviços especializados.

Ações desenvolvidas:

- **Plantão de atendimento** às situações emergenciais de problemas pessoais de diferentes espécies, que estejam interferindo no decorrer do curso, por meio de apoio psicossocial e pedagógico.
- **Acompanhamento do desempenho acadêmico**, com apoio no processo de aprendizagem, por meio das oficinas “Autoconhecimento e Organização do Estudo” e “Como prevenir o estresse”.
- **Programa de Desenvolvimento Pessoal e Carreira (PDPC)** – Projeto de Orientação Vocacional e Preparação para a Vida Profissional para alunos da comunidade e graduação da Universidade Católica de Santos.
- **Programa de Iniciação à Vida Acadêmica (PIVA)** com a proposta de desenvolver aulas, com abordagem dos conteúdos das aulas regulares, com ênfase nos pré-requisitos que sustentam os conceitos necessários para os trabalhos realizados nos Componentes Curriculares. O programa ocorre em duas etapas letivas:  
Janeiro – alunos ingressantes de todos os cursos de graduação.  
Fevereiro a Junho e Agosto a Novembro – alunos dos primeiros anos interessados ou encaminhados pelos professores.
- **Inclusão educacional/social** de alunos com necessidades educacionais especiais. Participação no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência e no Grupo Temático Educação do CONDEFI.
- **Plano de Promoção de Acessibilidade** – atende à acessibilidade, em suas múltiplas dimensões (arquitetônica, atitudinal, metodológica, nas comunicações e digital). Realiza a avaliação dos alunos que apresentam necessidades específicas de



adaptações educacionais para o acompanhamento da proposta curricular da formação pretendida. Para a avaliação, conta com equipe multiprofissional e interdisciplinar, que propõe e acompanha as ações necessárias para a superação de barreiras no âmbito da acessibilidade.

- **Atendimento pedagógico, psicológico e social:** Aborda, de modo ético e sigiloso, problemas que interferem na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, por meio de atendimentos que oferecem suporte gratuito por tempo determinado. O atendimento psicológico se distingue da psicoterapia por seu caráter institucional, e pelo número de atendimentos ser restrito ao momento de crise. Dependendo das características da situação, o aluno é estimulado a buscar psicoterapia nos recursos da região, incluindo os serviços prestados pela clínica psicológica da Católica de Santos.

### **3.7.1 Programa de Iniciação à Vida Acadêmica (PIVA)**

Com o intuito de melhor inserir os novos alunos na dinâmica institucional, a Universidade Católica de Santos mantém o Programa Iniciação à Vida Acadêmica (PIVA). O PIVA oferece, ou relembra, os conhecimentos básicos necessários para que os ingressantes possam acompanhar com êxito o conteúdo programático dos respectivos cursos.

O PIVA inclui encontros, aulas e atividades especiais, com ênfase nas necessidades específicas de cada formação profissional. Não há custo adicional para participar do programa e as vagas são limitadas. A primeira etapa do Programa acontece no mês de janeiro para aqueles que se inscreveram no ato da matrícula ou pelo site até a data indicada para tal.

A intenção primeira deste Programa, desenvolvido por professores titulares das disciplinas básicas, é sanar possíveis falhas existentes no conhecimento sistematizado previsto para ser desenvolvido no Ensino Médio, que possa vir a trazer dificuldades para a compreensão plena dos conteúdos propostos nas disciplinas consideradas básicas, nos diferentes cursos da Universidade.

No início do período letivo, as atividades previstas no PIVA são transferidas para os sábados e persistem por todo o semestre.

Este suporte é de suma importância para os conhecimentos a serem futuramente trabalhados nos cursos e é reconhecido pelos alunos como importante ferramenta de estímulo para o efetivo ingresso acadêmico.

### **3.8 Departamento Marketing (DMK)**

O Departamento de Marketing, vinculado à Pró-Reitoria Administrativa, tem em sua estrutura um Setor de Endomarketing, cujas atividades têm por objetivo assegurar o bem-estar, a integração e a valorização do discente em sua vida acadêmica. As ações desenvolvidas pelo setor contemplam atividades acadêmicas, culturais, de lazer e esportivas.

#### **Ações desenvolvidas:**

- **Encontros com Representantes de Classe** – são realizados semestralmente e ajudam a desenvolver a conscientização da importância dessa função discente dentro da comunidade acadêmica. Por meio de palestras e dinâmicas, o setor busca auxiliar os discentes em suas atividades, apresentando, de forma mais ampla, os diferenciais da Universidade e os serviços de apoio aos estudantes.
- **Reuniões com Entidades de Representação Estudantil** – são realizadas duas vezes por semestre, promovendo encontros entre presidentes e vice-presidentes de todas as Associações Atléticas, Diretórios Acadêmicos e Centros Acadêmicos da Universidade. Nessas ocasiões, são expostas dúvidas e dificuldades enfrentadas na vida acadêmica pelos discentes, enquanto a Instituição propõe soluções e elucida as questões levantadas.
- **Atividades e Palestras de Integração Docente** – em cooperação com o Departamento de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social, o setor realiza atividades e palestras, dentro do Programa de Iniciação à Vida Acadêmica (PIVA), para integrar o aluno ingressante à comunidade acadêmica e levá-lo a conhecer a instituição, tanto em sua infraestrutura física, quanto em sua essência filosófica.
- **Torneios Esportivos** – com o intuito de incentivar a prática esportiva e o convívio extraclasse dos discentes, o setor realiza semestralmente torneios esportivos com a participação de estudantes dos mais variados cursos.
- **Apresentações Musicais** – mensalmente, são organizadas pelo Setor de Endomarketing, em conjunto com o Projeto Cultural Universidade Católica de Santos, apresentações de bandas formadas por estudantes. As apresentações são realizadas uma hora antes do início das aulas do período noturno.
- **Recepção dos Estudantes** – no primeiro dia de aula do ano letivo, são realizadas atividades de recepção e boas-vindas aos estudantes. As atividades variam de ano





para ano, mas, em geral, concentram-se em apresentações culturais e atividades de lazer.

- **“Bota Fora”** – no encerramento do ano, a Universidade realiza uma festa em homenagem àqueles estudantes que estão encerrando o ciclo da graduação. Essa festa é coorganizada pelas Associações Atléticas e Diretórios Acadêmicos de todos os cursos.

### **3.9 Programa de Bolsas de Estudo**

A Universidade Católica de Santos mantém o maior e mais abrangente programa de Bolsas de Estudo da região. Por meio dele, a Universidade procura garantir o acesso a todos os que aspiram a uma educação superior de qualidade, amplamente reconhecida pelo mercado de trabalho. Para ter acesso a todos os detalhes sobre as bolsas, é preciso fazer *login* e acessar o Guia Acadêmico, no Portal do Aluno.

São dezenas de modalidades de Bolsas de Estudo a que os alunos da Universidade Católica de Santos têm acesso. A maioria delas está vinculada a programas internos da Universidade, como as bolsas Monitoria, Treinamento e Cultura, entre outras. Elas permitem que o aluno, além de se beneficiar com o desconto na mensalidade, amplie a qualificação acadêmica.

Além das Bolsas de Estudo, a Universidade Católica de Santos mantém mais de 500 convênios com empresas e instituições públicas e privadas. Tudo para garantir ao aluno condições de estudar nos melhores cursos superiores da Baixada Santista.

Outro benefício importante oferecido pela Universidade Católica de Santos é a possibilidade de acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), do Ministério da Educação. Maiores informações sobre cada Bolsa de Estudo e convênio podem ser acessadas no endereço eletrônico [www.unisantos.br/bolsas](http://www.unisantos.br/bolsas).

### **3.10 Assessoria de Relações Institucionais**

Esta Assessoria, vinculada diretamente ao Reitor, dedica-se às ações institucionais de relacionamento da Universidade, tendo como objetivos principais cuidar dos intercâmbios e cooperações técnico-científico-acadêmicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Esses intercâmbios e cooperações garantem a expansão da pesquisa e reforçam o compromisso social da Universidade.

Por sua vez, com a intenção de estreitar as relações institucionais, destacam-se as relações de negócios com parceiros regionais e potenciais parceiros, tanto na esfera federal como na internacional.

As atribuições específicas da Assessoria de Relações Institucionais contemplam duas áreas de atuação: Setor de Relacionamento e Negócios e Setor de Relações Internacionais.

### **3.10.1 Setor de Relacionamento e Negócios**

- Contato com agentes públicos, representantes da sociedade civil, órgãos de classe e empresas da região com o propósito de fomentar parcerias e oportunidades no desenvolvimento de atividades e projetos inovadores, envolvendo o corpo docente e discente.
- Relacionamento com os mais diversos públicos para estreitar os relacionamentos institucionais e identificar as possibilidades de novas parcerias.
- Acompanhamento, monitoração e ampliação dos convênios existentes.

### **3.10.2 Setor de Relações Internacionais**

- Planejamento, execução e coordenação de ações internacionais da Universidade.
- Assessoria prestada à Reitoria em suas relações com o exterior (como extensão dessas ações, apoio e abertura de oportunidades para os Centros, Faculdades e Institutos ligados à universidade, incluindo a negociação e a assinatura de convênios, o recebimento de visitas e delegações estrangeiras; e as visitas em missões oficiais da universidade no exterior).
- Coordenação no processo de encaminhamento de docentes e discentes da Universidade ao exterior, bem como recepção a estrangeiros, em relação às propostas, trâmites e execução de atividades de intercâmbio internacional vinculados às instituições conveniadas.
- Divulgação de informações relevantes sobre convênios existentes e programas de estudo e pesquisa no exterior, de interesse para o corpo docente e discente da universidade, bem como as atividades internacionais.

- Aplicação de programas patrocinados pelo Governo Federal que fomentam o intercâmbio de alunos (Ciência sem Fronteiras), PEC-G e PEC-PG.
- Estabelecimento de novas parcerias científicas e acadêmicas com instituições internacionais para o desenvolvimento de grupos de pesquisa e criação de oportunidades para o corpo discente e docente.

### **3.11 Comissão Própria de Avaliação (CPA)**

A Universidade Católica de Santos, desde 1994, atendendo às orientações do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído em 1993 pelo Ministério da Educação, identificou a relevância de consolidar a prática da Avaliação Institucional. Tem por objetivo principal diagnosticar os cursos de graduação, como parte da discussão para a reformulação ou implantação dos respectivos projetos pedagógicos. Nesse sentido, foi uma das primeiras instituições de educação superior do setor privado a implantar um processo interno de Autoavaliação Institucional, fundamentado pelos princípios do Paiub: globalidade; respeito à identidade institucional; não-premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade; e continuidade.

Por sua vez, a primeira Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi designada em 2004, em atendimento à Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Entre as suas responsabilidades destacam-se: a organização e acompanhamento dos processos internos de Autoavaliação Institucional; a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional produzido anualmente; reuniões com as comissões externas de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos.

Os instrumentos e documentos, que se constituem como fontes de dados para o processo de Autoavaliação Institucional, são estruturados em consonância com a legislação do Sinaes, mas principalmente atendendo às especificidades da Universidade Católica de Santos, em conformidade com o PDI e PPI. Para tanto, os discentes e docentes da graduação avaliam a organização didático pedagógica e a infraestrutura e serviços. Os discentes também avaliam o corpo docente.

É oportuno registrar que a coleta de dados adota enfoques quali/quantitativos quanto ao instrumental utilizado e, dependendo dos objetivos definidos, atribui maior ênfase a uma ou outra abordagem. Após análise, as informações são disponibilizadas à comunidade acadêmica de acordo com a hierarquia institucional. Finalmente, os atores do processo produzem um plano de ações que objetiva minimizar as eventuais fragilidades detectadas.

Vale ressaltar que o processo interno de Autoavaliação Institucional é emancipatório e participativo, desde a sua origem em 1994. Este ocorre em paralelo ao cotidiano institucional seguindo a evolução das atividades acadêmicas e administrativas. A CPA propõe instrumentos, coleta de dados, repassa as informações aos setores e segmentos envolvidos e destaca as fragilidades e potencialidades encontradas.

Dessa forma, a consolidação desse processo avaliativo deu-se ao longo dos anos, a partir do trabalho cooperativo de alunos, professores, funcionários e gestores, supervisionado pela Comissão de Avaliação da Universidade.

### **3.12 Editora Leopoldianum**

A história da Editora Universitária Leopoldianum começou em agosto de 1974, com o lançamento do primeiro volume da Leopoldianum Revista de Estudos e Comunicação, o primeiro periódico científico universitário em Santos. Com edição ininterrupta desde então, está classificada como B4 em Interdisciplinaridade; B5 em Educação, Psicologia e Administração, Ciências Contábeis e Turismo; e C em Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas I, Direito, Zootecnia/Pesca, de acordo com o índice de classificação de periódicos do Ministério da Educação do Brasil – Qualis/Capes.

O nome Leopoldianum foi inspirado pelo Visconde de São Leopoldo. Nascido em Santos, ele atuou como ministro durante o reinado de D. Pedro I, no século XIX, e empresta seu nome ao Conselho de Curadores da Universidade.

A Editora Universitária Leopoldianum foi criada no dia 20 de agosto de 1987, um ano após a instalação da Universidade Católica de Santos, e desde então, cresceu em importância e ganhou reconhecimento entre a comunidade acadêmica brasileira. Até o primeiro semestre de 2017, publicou cerca de 170 livros e revistas acadêmicas/científicas. Desde 2010, publica também no suporte digital.

As obras distribuem-se entre as áreas do conhecimento, em especial nas áreas de Comunicação, Artes, Gestão, Negócios, Direito, Meio Ambiente, Educação, Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Administração, com ênfase na interdisciplinaridade.

O objetivo editorial é publicar reflexões e produções científicas dos profissionais da Universidade Católica de Santos e de outras instituições. Incluem-se as pesquisas produzidas por professores da universidade e de outras instituições, bem como por estudantes de graduação e pós-graduação, além de projetos desenvolvidos por autores da comunidade, de modo a valorizar a cultura regional num processo de extensão acadêmica.

Toda a produção é previamente avaliada por examinadores e do Conselho Editorial Geral. Entre as suas políticas estratégicas e diretrizes, destacam-se o processo de profissionalização, o aumento da quota de mercado e uma maior divulgação de seu catálogo ativo. Além disso, mantém um site próprio e parcerias com distribuidoras e livrarias em todo o território nacional.

A Leopoldianum participa de feiras nacionais e internacionais de livros, como as Bienais Internacional do Livro de São Paulo, Rio de Janeiro, Pan-Amazônica, Ceará, Alagoas, Brasília, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Brasil; Guadalajara, no México; e Frankfurt, na Alemanha, em parceria com uma entidade que ajudou a fundar e da qual faz parte, a Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu). Participa ainda de eventos em Gotemburgo e Maputo, por intermédio do Ministério das Relações exteriores, com o qual mantém parceria para a exposição de títulos nos Centros Culturais do Brasil no Exterior. Isso significa uma exposição da marca EDUL/UniSantos para cerca de 3 milhões de pessoas/ano.

A editora também está associada à Câmara Brasileira do Livro (CBL) e à Associação Brasileira de Editores Científicos (Abec) e desenvolve ações em favor das políticas de livro e leitura, participando da diretoria da Abeu e do Conselho Consultivo da CBL.

No caminho de internacionalização das instituições de ensino superior, a Leopoldianum atua para estreitar laços com editores semelhantes em países da América Latina, Europa, Canadá e China, em busca de coedições e traduções. Em 2013, lançou seu primeiro título em inglês, *Energy Law*, que integra o Catálogo ABEU *No Border*. Mantém acordo de cooperação editorial com a Universidade Autônoma de Costa Rica e, por intermédio da ABEU, com a editoras associadas a Rede de Editoras de Universidades Públicas da Argentina (REUN) e da Red Altexto do México.

### **3.13 Ouvidoria**

A Ouvidoria é o setor da Universidade Católica de Santos que tem a atribuição de facilitar a comunicação entre a comunidade acadêmica (alunos, professores e funcionários), a sociedade em geral e a Universidade. A principal finalidade da Ouvidoria é receber reivindicações, sugestões, críticas e elogios relacionados à instituição, analisando-os e encaminhando-os para possíveis soluções.

A Ouvidoria tem por princípio contribuir para a interação e o equilíbrio dos interesses da Universidade Católica de Santos, de sua comunidade acadêmica e da população da Região Metropolitana da Baixada Santista de maneira ética, aberta, transparente e objetiva. Para isso, mantém plantões de atendimento no *Campus* Dom Idílio José Soares e disponibiliza acesso à comunidade acadêmica e o público em geral, pelo Portal Universidade Católica de Santos.

São suas funções:

- Fortalecer o exercício da cidadania.
- Garantir o direito à informação.
- Receber, analisar e encaminhar as demandas da comunidade acadêmica e da sociedade aos setores responsáveis.
- Ouvir as reclamações, denúncias, elogios, solicitações e sugestões, ou esclarecer dúvidas sobre os serviços prestados.
- Acompanhar as providências adotadas, cobrando soluções e mantendo o(s) interessado(s) informado(s).
- Responder com clareza as manifestações do(s) interessado(s).
- Exercer suas atividades com independência e autonomia, desburocratizando o processo.
- Atuar com agilidade e precisão.

### **Referências Bibliográficas**

AGÊNCIA METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA - AGEM. Disponível em: <<http://www.agem.sp.gov.br/indicadores/default.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

BRASIL. IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.

Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354850>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

COMPANHIA DOCAS DO ESTADO DE SÃO PAULO – CODESP. A Porta de comércio do Brasil. Disponível em: <<http://www.portodesantos.com.br/mercado.php?pagina=02>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

PETROBRAS - PETROLEO BRASILEIRO S/A. Exploração e produção de Petróleo e Gás. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/areas-de-atuacao/exploracao-e-producao-de-petroleo-e-gas/pre-sal/>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SANTOS (Município). Prefeitura Municipal de Santos. Uma metrópole em crescimento com a simplicidade caiçara. Disponível em: <<http://www.santos.sp.gov.br/conheca-santos/dados-gerais>>. Acesso em: 15 dez. 2015.



\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Santos. No ranking de cidades brasileiras, Santos está entre as 20 mais ricas. Disponível em: <<http://www.santos.sp.gov.br/?q=conheca-santos/dados-gerais/37292-economia>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. ZEE Baixada Santista [recurso eletrônico]: zoneamento ecológico-econômico – setor costeiro da Baixada Santista / Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Planejamento Ambiental. São Paulo: SMA, 2013. (Organização Luiz Roberto Numa de Oliveira)

VAZQUEZ, Daniel Arias (org.). **A questão urbana na Baixada Santista:** políticas, vulnerabilidades e desafios para o desenvolvimento. Santos: Leopoldianum, 2012.

VIANA, Mônica Antônia. **Navegando pelas Ondas do Desenvolvimento:** Baixada Santista em busca de um Porto Seguro. Desenvolvimento, Metropolização e os (des)compassos da gestão urbano-regional em múltiplos olhares sociais. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, 2010.

## **IV ANEXOS**

### **4.1 Anexo 1 – Regulamento das Atividades Acadêmico-Científico- Culturais**

As atividades Acadêmico-Científico-Culturais ou Atividades Complementares (doravante, AACCs ou ACs), presentes no Centro de Ciências da Educação, Artes e Humanidades (CCEAH), são componentes curriculares introduzidos nos cursos de Graduação a partir de 2002, de acordo com a resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, e de acordo com a Portaria PROAC nº 04/2003, de 25 de novembro de 2003, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2004.

As AACCs ou ACs possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, tanto as adquiridas no ambiente acadêmico como fora dele, incluindo a prática de estudos e atividades e as ações de extensão junto à comunidade. As Atividades Complementares não abrangem o Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Constituem objetivos das atividades:

- propiciar o enriquecimento dos conteúdos curriculares;
- auxiliar a construção do perfil profissional almejado;
- favorecer a integração entre Cursos de Graduação;
- promover a integração com os Projetos de Pesquisa da Graduação e da Pós-Graduação;
- estimular a extensão comunitária.

As atividades devem focalizar a formação para o atendimento à diversidade e a gestão da aprendizagem, na perspectiva não só de ampliação do universo cultural do aluno, como também, de problematizar os conteúdos específicos do processo de ensino. Neste sentido, o aluno tem autonomia na escolha das atividades que comporão a sua formação, dando-lhes um sentido e um significado próprio, mas conta com o acompanhamento e coordenação de um professor responsável.

Em síntese: as Atividades Complementares possibilitam ao aluno individualizar seu percurso formativo, bem como o reconhecimento, por avaliação, de saberes e competências adquiridos, em situações internas e externas ao curso.

As atividades, de acordo com as Normas de Funcionamento do CCEAH, deverão ser diferenciadas, a escolha do aluno, a partir de uma relação e tabela de pontuação (Quadro 1) aprovada no dia 7 de abril de 2006, em reunião de Conselho de Coordenadores do Centro





de Ciências Exatas, Artes e Humanidades. O comprovante das atividades com carga horária igual ou superior a 10 h deverá ser anexado à ficha.

**Quadro 1. Relação das atividades e sua pontuação**

FICHAS	MÉDIA *
<b>FICHA 1</b>	
Exposição, feira de livros, visita cultural	5/30
Teatro, filme, concerto e outros eventos	5/30
<b>FICHA 2</b>	<b>MÉDIA</b>
Estudo do meio	10/50
Roteiros históricos	6/50
Organização de eventos	30/60
Centro Cidadão	20/80
Conselhos Municipais	5/40
Monitoria	20/80
Representação de Classe	20/80
<b>FICHA 3</b>	<b>MÉDIA</b>
Performances, pesquisas, roteiros, direção e representação	10/40
Leitura de textos relevantes	10/40
Digitalização de textos literários	5/10
Grupo de estudo, iniciação científica (Licenciatura)	20/80
Projeto e construção de material didático	5/20
<b>FICHA 4</b>	<b>MÉDIA</b>
Palestras, Congressos, Seminários	10/100
Cursos e afins	20/100
Comunicação e painel (apresentação)	20/100
T.C.C.	3/40

\* O 1º algarismo corresponde à pontuação máxima por atividade. O 2º algarismo corresponde à pontuação máxima durante todo o curso, por atividade.

A atribuição de créditos às AACCs ou ACs respeita os limites estabelecidos nas Diretrizes Curriculares do Curso e está prevista no Projeto Político Pedagógico do mesmo. O crédito e a carga horária das AACCs ou ACs deverão constar do histórico escolar do aluno. Para ser aprovado por semestre, o aluno deverá cumprir a pontuação estabelecida pelo Curso e, para a expedição do diploma de conclusão do curso, deverá ter cumprido a carga horária total especificada no Projeto Pedagógico do Curso.



### **Procedimentos Gerais**

O setor de AACCs ou ACs deverá:

- colocar no Moodle e na xerox do Campus onde o curso está localizado: regulamento, as quatro fichas e a tabela de pontuação;
- estabelecer prazos para devolução das fichas;
- entregar ao Coordenador do curso a ficha de pontuação semestral;
- registrar a pontuação da ficha semestral;
- registrar a pontuação acumulada do aluno nos semestres anteriores;
- passar, a cada semestre, para o sistema acadêmico, a situação do aluno;
- entregar para o Coordenador do curso, no início do ano letivo, cópia da pontuação dos alunos, por turma.

### **Atribuições do professor responsável por AACCs ou ACs**

O professor responsável por turma deverá orientar o aluno sobre:

- regulamento das AACCs ou ACs;
- local para aquisição das fichas de registro e a tabela de pontuação;
- seleção das atividades;
- registro da atividade;
- elaboração do relatório;
- prazos.

### **Procedimentos do professor responsável**

Caberá ao professor responsável por AACCs ou ACs:

- avaliar as fichas com as atividades realizadas e pontuá-las de acordo com a tabela em vigor;
- avaliar as informações contidas nos relatórios;
- registrar a pontuação por aluno, na ficha semestral, e entregá-la ao Coordenador do seu curso, que, por sua vez, repassará as informações ao setor de AACCs ou ACs.

### **Atribuições dos Coordenadores de Curso**

Os Coordenadores de Curso deverão organizar:

- eventos culturais e científicos;
- exposições;
- feira de livros;
- visitas culturais;
- estudo do meio;



- roteiro histórico.

Os Coordenadores de Curso também deverão orientar:

- leitura de textos relevantes;
- comunicação – apresentação;
- painel – apresentação;
- performance – apresentação;
- organização de cursos e outras atividades através do Centro Cidadão.

Os Coordenadores de Curso estimularão a participação do aluno em:

- grupos de estudo;
- trabalho de iniciação científica;
- projetos e construção de material didático;
- cursos;
- monitoria;
- representação estudantil;
- trabalho de extensão;
- apresentação do TCC.

Essas normas foram aprovadas pelo Conselho de Coordenadores de Curso e são válidas para todos os cursos do Centro de Ciências Exatas, Artes e Humanidades da Universidade Católica de Santos – UniSantos.

## **4.2 Anexo 2 – Regulamento dos Estágios Curriculares Supervisionados**

As normas que norteiam o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Centro da Educação e Comunicação (CCEDC) baseadas nas leis vigentes, nas diretrizes curriculares, nas diretrizes gerais para os estágios nos cursos da UniSantos e na realidade do sistema educacional brasileiro.

Estágio, que por definição significa aprendizado, exercício e prática, deve favorecer o exercício prático da teoria, integrar a teoria e a prática, propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, sendo um instrumento de inserção profissional, que proporciona ao estudante a participação em situações reais de vida e trabalho, utilizando-se de treinamento, de aperfeiçoamento científico, técnico e cultural e de relacionamento humano.

Os estágios e as atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Para que esta articulação se processe no âmbito curricular é necessário que as atividades acadêmicas sejam relevantes para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.

### **Amparo Legal**

A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, refere-se aos estágios de estudantes de ensino superior, de ensino médio, de educação profissional e educação especial; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

A definição, classificação e relações de estágio estão relatadas no **CAPÍTULO I**:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º - O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.



§ 2º - O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º - O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º - Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º - Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º - As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Art. 3º - O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º - O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2º - O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 4º - A realização de estágios, nos termos desta Lei, aplica-se aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou



reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

Art. 5º - As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º - Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

- I – identificar oportunidades de estágio;
- II – ajustar suas condições de realização;
- III – fazer o acompanhamento administrativo;
- IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;
- V – cadastrar os estudantes.

§ 2º - É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º - Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6º - O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

As obrigações das instituições de ensino (Capítulo II, Lei 11.788), em relação aos estágios de seus educandos são:

- celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;



- zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas;
- elaborar plano de atividades do estagiário, que deve ser incorporado ao termo de compromisso e emitir avaliação do desempenho do estudante;

É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos.

As obrigações da parte concedente (Capítulo III, Lei 11.788), em relação aos estagiários são:

- celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

Os direitos do estagiário, de acordo com Lei 11.788 (Capítulo IV), são:



– período de 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior.

- nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

- a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

- o estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório (a eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício).

- o educando poderá inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

- é assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares. O recesso deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação. Os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

- aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

## **Objetivos**

- Integrar o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem;
- propiciar ao estagiário o desenvolvimento de ideias e ações capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação, preparando-o para a inserção no mercado de trabalho;
- proporcionar ao aluno o contato com diferentes instituições, linhas de ação e metodologia de trabalho, para que identifique e analise sua realidade, estrutura e funcionamento;
- estimular o desenvolvimento de habilidades, como:
  - a. liderar pequenos grupos;
  - b. comunicar-se com clareza e precisão, a fim de divulgar os resultados de seus trabalhos, estudos e pesquisa;
  - c. elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares que integrem os alunos, diferentes cursos, a universidade, a comunidade e diferentes empresas;





d. desenvolver a prática da iniciação científica e da pesquisa básica e/ou aplicada e utilizar, quando possível, os resultados para transformação e melhoria da nossa realidade cultural, social e ambiental;

e. dar oportunidade de aplicar as habilidades desenvolvidas durante o curso e lidar com situações-problema.

### **Estrutura pedagógico-administrativa**

Cada curso tem sua própria estrutura pedagógico-administrativa de estágio, devidamente descrita em seu respectivo Projeto Pedagógico e consoante com este instrumento e com a legislação vigente quanto à regulamentação dos estágios e às características da carga horária dos cursos de bacharelado.



## **Termo de Compromisso de Estágio**

### **1- Instituição Concedente:**

Razão social:

Endereço:

CEP: Tel. ( )

Cidade: Estado:

Inscrição Estadual:

CNPJ/MF:

Ramo de atividade:

Representante Legal:

CPF:

Carteira de Identidade nº RG:

Órgão emissor:

Cargo:

### **2- Estagiário:**

Nome do aluno:

Matrícula:

CPF:

Carteira de Identidade nº RG:

Órgão emissor:

Endereço:

CEP: Tel.:

Cidade: Estado:

Matriculado no ano/semestre do curso de

Centro de

### **3- Instituição de Ensino Superior:**

Universidade Católica de Santos - UniSantos - Av. Cons. Nébias nº 300 - Santos

CNPJ/MF: 58.191.008/0001-62

### **Coordenador do Curso interveniente:**

Nome:

CPF:

Carteira de Identidade nº RG:

Órgão emissor:

### **4- Período de vigência do Estágio e deste Termo de Compromisso:**

De: até:

Dias da semana:

Total de horas por dia: das: às:

### **5- Contraprestação:**

( ) Com bolsa de R\$ por mês.

( ) Sem bolsa.

( ) Auxílio-transporte de R\$ por mês.

### **6- O Seguro contra acidentes pessoais:**

( ) Estágio não obrigatório: por conta da Instituição Concedente:

Seguradora: Apólice nº

( ) Estágio obrigatório: por conta da SVSL/UniSantos:

Seguradora: Apólice nº



## **CONDIÇÕES GERAIS DO TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO**

**Cláusula primeira:** O presente Termo de Compromisso de Estágio reger-se-á pelas condições previstas na Lei nº 11.788/2008 bem como as aqui estabelecidas entre as três partes, a saber: a Instituição Concedente devidamente identificada no campo 1, a Universidade Católica de Santos - UniSantos, e o Estagiário devidamente identificado no campo 2, de acordo com as seguintes cláusulas.

**Cláusula segunda:** O Estagiário é aluno regularmente matriculado no curso de graduação mantido pela UniSantos, nas condições estabelecidas no campo 3, sendo o estágio um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no âmbito de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando. Faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

**Cláusula terceira:** O presente Termo terá sua vigência no período indicado no campo 4, podendo ser denunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita, com 5 (cinco) dias de antecedência.

**Cláusula quarta:** O estágio não gera vínculo empregatício de qualquer natureza se observadas as normas do art. 3º da Lei nº 11.788/2008, mesmo que a instituição concedente ofereça benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros.

**Cláusula quinta:** A instituição de ensino indicará professor orientador e a instituição concedente indicará supervisor que comprovarão o estágio, por vistos nos relatórios de atividades.

**Cláusula sexta:** O estagiário compromete-se a entregar semestralmente, ou ao final estágio, relatórios de atividades, com vistos do professor orientador da instituição de ensino e o supervisor da parte concedente.

**Cláusula sétima:** A instituição de ensino comunicará no início de cada período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas relativamente ao estagiário.

**Cláusula oitava:** A instituição concedente compromete-se a manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio, e a enviar, semestralmente à instituição de ensino, relatório de atividades com visto obrigatório do estagiário.

**Cláusula nona:** A instituição concedente obriga-se a ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural.



**Cláusula décima:** A jornada de atividade de estágio, além de se compatibilizar com o horário escolar do Estagiário e da Instituição Concedente, será cumprida de acordo com as características mencionadas no campo 4.

**Cláusula décima primeira:** A instituição concedente compromete-se a reduzir pela metade a carga horária do estágio, nas verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, para garantir o bom desempenho do estudante.

**Cláusula décima segunda:** O estudante poderá inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral da Previdência Social, correndo por sua exclusiva conta e risco os encargos devidos.

**Cláusula décima terceira:** Na hipótese do período de estágio previsto no item 4 ultrapassa 1 (um) ano a instituição concedente deverá permitir que o estagiário goze de um recesso de 30 (trinta) dias, a ser cumprido preferencialmente durante as férias escolares.

Parágrafo primeiro: O período de recesso será proporcional no caso do estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Parágrafo segundo: Na hipótese de ser oferecida bolsa ao estagiário, esta também será devida durante o período de recesso.

**Cláusula décima quarta:** É de responsabilidade da instituição concedente a implementação e aplicação, no que couber, ao estagiário, a legislação relacionada à saúde e segurança do trabalho.

**Cláusula décima quinta:** A instituição concedente declara que não se enquadra na hipótese prevista no § 1º do art. 15 da Lei nº 11.788/2008.

**Cláusula décima sexta:** Constituem motivos para a interrupção automática da vigência do presente Termo de Compromisso de Estágio:

1. A conclusão, abandono do curso, ou trancamento da matrícula pelo Estagiário; e
2. O não cumprimento do convencionado no presente Termo de Compromisso;

**Cláusula décima sétima:** Na vigência do presente Termo de Compromisso de Estágio, o Estagiário estará coberto pelo Seguro contra Acidentes Pessoais como discriminado no campo 6.

**Cláusula décima oitava:** É responsabilidade do Estagiário:

1. Cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para o seu estágio;
2. Observar e obedecer às normas internas da Instituição Concedente bem como o Regimento Geral e outras normas gerais e específicas da UniSantos;





### **4.3 Anexo 3 – Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)**

#### **REGULAMENTO E DIRETRIZES GERAIS PARA OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A portaria Pró-Ac 03/03, de 25 de novembro de 2003, estabelece as diretrizes gerais para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), apregoando que o mesmo deve constituir-se num trabalho científico no qual o aluno tem oportunidade de “mostrar sua capacidade de produção/sistematização de conhecimento por meio de processo reflexivo e crítico”.

#### **Características do TCC nos Cursos de Licenciatura do CCEDC**

- deve estar devidamente conceituado e definido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, portanto deve ser uma atividade significativa para a formação acadêmica e profissional, que contribua para promoção do perfil do egresso;
- é entendido como etapa conclusiva do processo de aprendizagem do aluno;
- é resultado de um processo integrador/interdisciplinar de acordo com o estabelecido pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
- é realizado nos dois últimos semestres do Curso (TCC I e TCC II);
- poderá ser realizado em grupo ou individualmente, de acordo com o que for estabelecido nas normas ou regulamento de cada Curso;
- deverá ser acompanhado por um Professor Orientador (P.O).

#### **Quanto ao Curso**

É importante que o TCC faça parte do Projeto Pedagógico do Curso, que esteja explicitado como serão realizadas as orientações dos alunos: individual ou em grupo (quando em grupo, determinar o número máximo de alunos) e qual será o critério de escolha dos Professores Orientadores.

No final ou início de cada ano letivo, o Curso deverá divulgar o nome dos Professores Orientadores de TCC e esclarecer aos alunos como será realizada tal escolha.

Assim que ficarem estabelecidos os Professores Orientadores, e observando os prazos estabelecidos pela Direção do CCEDC, o Coordenador do Curso deverá encaminhar ao setor de TCC/CCEDC uma lista contendo:

- os nomes dos P.O.s;
- os nomes dos alunos orientandos (especificando se os trabalhos serão feitos em dupla, em grupo ou individualmente);
- os temas preliminares dos TCCs.



### **Quanto às Funções dos Professores Orientadores de TCC (P.O.)**

Solicita-se ao P.O. que siga o regulamento determinado pela Pró-Reitoria Acadêmica conforme Portaria Pró-Ac 03/2003 e cumpra os procedimentos administrativos, acadêmicos e pedagógicos estabelecidos para a consecução do TCC no Centro de Ciências da Educação. Ressalta-se que o processo de orientação consiste em uma relação essencialmente educativa, em que o orientador e o orientando integram-se no sentido do satisfatório desenvolvimento do aluno para a elaboração de um trabalho monográfico. Esse processo supõe que o P.O.:

- mantenha atualizados os registros de presenças e faltas do aluno nas Fichas de Controle de Frequência/Nota do aluno; na qual também deverá constar a nota final de TCC I e II. A Ficha de Controle deverá ser entregue, ao término de cada semestre letivo, nas datas estabelecidas semestralmente, para o Coordenador de Curso, que deverá entregá-la no setor de TCC/CCEDC, ou podem ser entregues diretamente no próprio setor de TCC/CCEDC. A Ficha de Controle substitui o diário de classe, por isso, é de responsabilidade do P.O. e deve ficar arquivada no Setor de TCC/CCEDC para eventuais consultas.
- esteja atento aos prazos e procedimentos administrativos e acadêmicos, comunicando ao Coordenador do Curso o andamento das orientações, eventuais desistências ou excedente de faltas do aluno/grupo;
- atenda às determinações das normas ou regulamentos do TCC, mantendo o Professor Responsável pelo setor de TCC/CCEDC sempre informado de possíveis ocorrências durante o processo de orientação;
- seja presente e atenda ao aluno/grupo nos horários marcados para a orientação;
- peça que o aluno/grupo elabore o Projeto de Pesquisa e propicie a este, durante todo o processo de orientação, condições para que consiga relacionar o projeto de pesquisa com as atividades que estão sendo desenvolvidas para a realização do TCC;
- esteja atento para a coerência entre problema, objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados obtidos na pesquisa do aluno/grupo;
- siga o cronograma das atividades planejadas com o aluno/grupo;
- mantenha com o aluno/grupo diálogo franco e aberto;
- transmita segurança e conhecimento em relação ao conteúdo e desenvolvimento do trabalho em todas as etapas de realização;
- discuta com o aluno/grupo a viabilidade e consistência da proposta do trabalho, as idéias e os procedimentos metodológicos da pesquisa; e que apresente sugestões e críticas esclarecedoras e justificadas;
- cuide do processo de amadurecimento intelectual do aluno/grupo, não assumindo as tarefas por ele;
- oriente a redação do trabalho para evitar ambiguidades, generalidades e imprecisão;
- seja rigoroso quanto à disciplina intelectual, sem ser desestimulador;
- divulgue os critérios de avaliação do TCC I e do TCC II ao aluno/grupo; alertando sobre a gravidade da questão de plágio, cópias ou citação sem as devidas referências;
- forneça ao aluno/grupo avaliação sistemática do trabalho, obedecendo aos critérios pré-estabelecidos nas normas ou regulamentos do TCC.

### **Quanto às Obrigações dos Alunos sob Orientação do TCC**

Solicita-se aos alunos sob orientação de seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso que realizem as seguintes atividades acadêmicas e pedagógicas:

- Indiquem ao Coordenador de Curso, no prazo estabelecido por cada Curso de Licenciatura do CCEDC, o tema a ser pesquisado e o nome do professor para orientação do TCC (respeitando-se as especificidades normativas e processuais de cada Curso). A indicação do Professor Orientador (P.O.) será feita pela Coordenação ou pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, tendo em vista a aderência do professor ao tema a ser pesquisado;



- Elaborem, sob orientação do P.O., e no prazo estabelecido por cada Curso do CCEDC, o projeto de pesquisa;
- Frequentem ao menos 75% das sessões de orientação em cada semestre letivo;
- Produzam todas as atividades de pesquisa e produção monográfica estabelecidas pelo P.O. nos devidos prazos e respeitando os procedimentos pedagógicos e os critérios de pesquisa e produção acadêmica;
- Mantenham como o P.O. um diálogo franco e aberto, tendo em vista o pleno aprendizado do processo de pesquisa e produção monográfica;
- Participem das atividades pedagógicas e dos eventos acadêmicos promovidos pelo Curso e/ou pelo CCE que sejam vinculados à promoção da Pesquisa na Universidade;
- Cumpram os prazos estabelecidos pelo setor de TCC/CCEDC para depósito do TCC no final do 2º semestre letivo e nos seguintes formatos: dois volumes impressos, uma cópia em CD-ROM e termo de autorização (preenchido e assinado) para uso da Biblioteca (neste último caso, toda monografia deve estar organizada em um único documento em pdf.);
- No ato da apresentação oral do TCC perante a Banca Examinadora, que portem um volume do TCC para acompanharem a arguição dos membros da Banca;
- Em caso de decisão por mudança de P.O., que comunique imediatamente esta intenção ao Coordenador do Curso para que o caso possa ser devidamente avaliado e conduzido;
- Em caso de desistência da realização do TCC, que comunique formalmente ao P.O. e ao Coordenador do Curso a decisão, e cancele devidamente a matrícula na Secretaria Acadêmica, respeitando-se os prazos para este procedimento estabelecidos no Calendário Acadêmico.

### Quanto ao Projeto de Pesquisa

Sugere-se que o projeto de Pesquisa contenha os seguintes elementos:

<b>Elemento</b>	<b>O que é?</b>	<b>Pergunta</b>
Título	Nomeação que o trabalho irá receber	Qual é o título?
Definição do tema	Assunto a ser pesquisado	Qual é o tema?
Delimitação do problema	Problemática que o pesquisador quer estudar e compreender ou Pergunta que o pesquisador quer responder sobre o assunto	Qual é a problemática? ou Qual é a pergunta?
Objetivos	O que se pretende atingir com a pesquisa	Para que fazer?
Justificativa	Razões de se realizar a pesquisa	Por que fazer?
Referencial teórico	Conjunto de conceitos em que o trabalho se fundamenta e desenvolve	Quais são os elementos teóricos da análise?
Metodologia	Conjunto de atividades organizadas para levantamento dos dados para a realização da pesquisa	Como desenvolver a pesquisa?
Cronograma das atividades	Lista, por ordem e prazos, da realização e conclusão das atividades da pesquisa	Quando e em que ordem será realizada a pesquisa?
Recursos humanos e materiais-orçamento	Lista de custos de materiais e mão-de-obra necessários para a realização da pesquisa	De que será preciso?
Referências	Lista de obras básicas para realização da pesquisa	Quais fontes serão consultadas para realizar a pesquisa?





### **Quanto à Apresentação Oral do Trabalho**

A exposição oral deve ser feita de maneira sucinta e segura, deixando detalhes e curiosidades para as explicações finais. Devem ser apresentados os seguintes itens:

- tema do estudo;
- problema investigado;
- justificativa da escolha do tema;
- objetivos da pesquisa;
- caminho percorrido para tratamento do tema e do problema;
- principais pontos teóricos do trabalho;
- dados obtidos na pesquisa teórica e ou/de campo;
- conclusões tiradas;
- possíveis contribuições do trabalho para estudos mais avançados.

Na apresentação oral do trabalho, o aluno deverá ter clareza de idéias e de linguagem e também domínio da defesa, fatores estes decisivos para a avaliação oral.

É necessário que os alunos sigam o horário estipulado para as apresentações dos trabalhos, pois muitos alunos e convidados estarão envolvidos durante o evento.

Na entrada do local de apresentação de cada trabalho, haverá lista de assinatura, pois a presença dos alunos nessa atividade poderá ser computada como horas para as Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC).

Durante as apresentações dos trabalhos, a banca examinadora não deverá permitir a entrada ou saída de alunos e/ou convidados do local, para evitar problemas de nervosismo ou desconcentração dos expositores. É importante também que todos os envolvidos – alunos e professores – divulguem esse evento para os demais alunos dos Cursos do CCEDC.

### **Quanto à Nota Final de TCC I e TCC II**

O atual Regimento Geral da Universidade Católica de Santos (2009) regulamenta a avaliação do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso no seu artigo 105 nos seguintes termos.

**Art.105** – No componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou similar, a nota mínima para a aprovação semestral será 7 (sete), condicionada a frequência mínima obrigatória de 75% às reuniões de orientação.

§ 1º - A aprovação no Trabalho de Conclusão de Curso I constitui-se em pré-requisito para a matrícula no Trabalho de Conclusão de Curso II.

§ 2º - O aluno que não obtiver no TCC II a nota mínima de aprovação 7 (sete) poderá submeter-se a uma única reavaliação no mesmo período letivo.

### **Procedimentos e Critérios de Avaliação de TCC I**

A aprovação no **TCC I** é pré-requisito para matrícula no **TCC II**, sendo que a nota mínima exigida para a aprovação é 7,0 (sete). A nota é semestral e é atribuída exclusivamente pelo Professor Orientador, embora no 2º semestre a nota resulte da média da soma dos pontos do Professor Orientador e do Professor Examinador do TCC.

**Atenção – o aluno que não obtiver nota sete na apresentação escrita do TCC I não terá direito à reapresentação, devendo cursar mais um semestre letivo de TCC I**



Para a aprovação no **TCC I**, o Professor Orientador deve levar em consideração a realização, pelos alunos, das seguintes tarefas:

- apresentação detalhada do Projeto de Pesquisa;
- leitura e documentação de obras indicadas pelo Professor Orientador e necessárias para o embasamento teórico do trabalho;
- sumário (ainda que provisório) do trabalho;
- apresentação da redação de um capítulo do trabalho, ainda que provisória.

### **Procedimentos e Critérios de Avaliação de TCC II**

De acordo com o § 2º do art. 105 do Regimento Geral da Unisantos, (2009) o aluno que não obtiver no **TCC II** a nota mínima de aprovação 7,0 (sete) poderá submeter-se a uma única reavaliação no mesmo período letivo.

Nos cursos de Licenciatura do CCEDC ficou determinado que o aluno que não obtiver nota sete (7,0) na apresentação do TCCII terá até no máximo 15 dias para a reapresentação do trabalho. Esta data será contada a partir do dia da primeira apresentação do trabalho. A nota da nova avaliação também deverá constar do documento: Ata de Resultados Finais.

A apresentação oral do TCCII será presidida pelo Professor Orientador. Encerrada a sessão o Professor Orientador e o Professor Examinador deverão avaliar o trabalho, conforme critério explicitado abaixo, divulgando, em até 24 horas, a nota ao(s) aluno(s). A nota do TCC II será a média da soma dos pontos do Professor Orientador e do Professor Examinador.

O **Professor Orientador** (P.O) observará o seguinte procedimento:

• até 7,0 (sete) pontos pelo trabalho escrito =  $n^1$

• até 7,0 (sete) pontos pelo desempenho durante as seções de orientação (assiduidade e aproveitamento) =  $n^2$

Nota do trabalho escrito =  $(n^1 + n^2) : 2 = \mathbf{TE}$

À apresentação oral será atribuído o valor máximo de 3,0 (três) pontos.

Nota da apresentação oral = **AO**

**Nota do Professor Orientador = TE + AO**

O **Professor Examinador** (P.E) observará o seguinte:

• até 7,0 (sete) pontos pelo trabalho escrito =  $x^1$

• até 3,0 (três) pontos pela apresentação oral =  $x^2$

**Nota do Professor Examinador =  $x^1 + x^2$**

A média final do TCC II será a soma dos pontos dos dois professores – orientador e examinador – dividida por dois.

**MÉDIA FINAL = (nota do Professor Orientador + nota do Professor Examinador): 2**

Os TCCs com nota acima de 8.0 serão encaminhados à Biblioteca no formato de CD-ROM contendo a totalidade da monografia, ficando assim disponíveis para consulta pública.

### **Quanto à Entrega de notas e faltas dos TCC I e TCC II**

- **Quanto ao TCC I** – o **Professor Orientador** deverá entregar, para os Coordenadores de Curso ou no setor de TCC/CCEDC, a Ficha de Controle de Frequência e Nota de cada aluno, devidamente preenchida (discriminando número total de faltas do aluno e nota final de TCC I) até o dia **13 de junho de 2012**.



- **Quanto ao TCC II** – o **Professor Orientador** deverá entregar a Ficha de Controle de Frequência e Nota, devidamente preenchida (discriminando número total de faltas do aluno e nota final de TCC II), assim como Ata de apresentação oral do TCC, também devidamente preenchida e assinada, imediatamente após 24 horas da apresentação oral do trabalho, no setor de TCC/CCEDC.

### **Quanto aos Procedimentos e Datas de Depósito e Apresentação Oral do TCC II**

O aluno deverá **depositar** o trabalho no Setor de TCC/CCEDC (1º andar – sala 107 – Campus D. Idílio) até, **no máximo, data xx/xx/xx**, nos seguintes horários: das **13h às 16h30** e das **19h às 21h30**. Deverão ser entregues: **dois exemplares impressos**, encadernados em espiral, sendo a folha da capa inicial de plástico transparente e a final de plástico na cor azul. Uma cópia em CD-ROM, devendo conter a monografia completa em um único arquivo (PDF), e estar acompanhado de Termo de Autorização para uso da Biblioteca devidamente preenchido e assinado (vide Termo de Autorização no anexo deste manual).

### **Quanto à Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso**

O TCC deve seguir a estrutura de um trabalho acadêmico, de acordo com as Normas da ABNT. A formatação gráfica, assim como as citações e referências também devem seguir a ABNT. A seguir apresentam-se os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

#### **Elementos Pré-textuais**

Capa (obrigatório)  
Folha de rosto (obrigatório)  
Errata (opcional)  
Folha de aprovação (obrigatório)  
Dedicatória(s) (opcional)  
Agradecimento(s) (opcional)  
Epígrafe (opcional)  
Resumo na língua vernácula (obrigatório)  
Lista de ilustrações (opcional)  
Lista de tabelas (opcional)  
Lista de abreviaturas e siglas (opcional)  
Lista de símbolos (opcional)  
Sumário (obrigatório)

#### **Elementos Textuais**

Introdução  
Desenvolvimento  
Conclusão

#### **Elementos Pós-textuais**

Referências (obrigatório)  
Glossário (opcional)  
Apêndice(s) (opcional)  
Anexo(s) (opcional)

Por **elementos pré-textuais** designam-se as informações que ajudam na identificação e utilização do trabalho. O detalhamento dos elementos gráficos que devem constar na capa, na folha de rosto, na folha de aprovação, no resumo e no sumário do trabalho estão apresentados na sequência deste regulamento. Observa-se que o resumo deve ser informativo, objetivo, conciso e enunciado na



terceira pessoa do singular. Deve expor a temática, as finalidades, a metodologia e os resultados do trabalho. Deve ser escrito em espaço simples, preferencialmente em parágrafo único. Logo abaixo do resumo devem constar as palavras-chave do trabalho.

Os **elementos textuais** são divididos em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. O corpo do trabalho deve ser subdividido proporcionalmente em seções (capítulos ou subitens / títulos e subtítulos).

A **introdução** deve estar relacionada com o Projeto de Pesquisa (NBR 14724/2005). Neste sentido, deve apresentar claramente o tema, o questionamento (a pergunta, o problema), o objetivo, a justificativa e o referencial teórico do trabalho, a metodologia e as principais fontes da pesquisa, terminando com a apresentação da estrutura redacional do desenvolvimento. Embora se deva saber desde o começo do trabalho o que vai ser escrito na introdução, sua redação final geralmente só se faz após a conclusão do texto.

O **desenvolvimento** deve refletir a capacidade argumentativa e demonstrativa de seu autor e apresentar adequada divisão do assunto em uma sequência lógica constituída pelas diferentes divisões e subdivisões do trabalho. As seções (divisões e subdivisões) do desenvolvimento devem ser numeradas em sequência crescente pelo sistema decimal, podendo ir até a quinária (ex.: 1.1.1.1.1). Os números, chamados indicativos, são colocados diante dos títulos das seções e separados apenas por espaço, sem ponto (.) ou traço (–).

A **conclusão** deve apresentar de maneira sucinta os estudos realizados durante o trabalho e os resultados alcançados.

Os **elementos pós-textuais** seguem os elementos textuais, destacando-se as referências como elemento obrigatório, as quais consistem na identificação, em ordem alfabética, das obras citadas ao longo do texto ou mesmo daquelas que embora não citadas foram utilizadas para sua elaboração. No glossário, caso este seja necessário, os termos devem aparecer em ordem alfabética. Os apêndices e os anexos são textos ou documentos que servem de fundamentação, comprovação e ilustração. A diferença está no fato de o apêndice ser elaborado pelo autor, enquanto o anexo é recolhido de outro lugar.

### **Quanto aos Critérios de Qualificação do Trabalho**

- **Clareza textual**

O texto oferece compreensibilidade das ideias demonstradas e/ou dos fatos expostos?

- **Coerência das partes (divisões e subdivisões)**

As ideias e/ou os fatos guardam relação com seus títulos?

As sessões do desenvolvimento (divisões e subdivisões) apresentam relação adequada e consequente entre si?

- **Coerência de pensamento**

A linha teórica anunciada na introdução (implícita ou explicitamente) dá estrutura à exposição das ideias e/ou ao tratamento dos fatos?

Há análise sistemática do problema?

As demonstrações e argumentações apresentam-se de modo consequente?

Os aspectos importantes foram contemplados devida e suficientemente?

- **Aspectos metodológicos do trabalho escrito**

A apresentação escrita segue formalmente os passos de um trabalho científico?



### Observações Finais

- Os casos que não estão contemplados neste regulamento serão estudados particularmente de acordo com suas especificidades. Neste sentido, entrar em contato com o Coordenador do Curso.
- As normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para elaboração do TCC devem ser consultadas nas seguintes referências:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10719: Apresentação de relatórios técnico-científicos*. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *NBR 10520: Informação e documentação: citações em documentos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *NBR 6024: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação*. Rio de Janeiro: 2003.

\_\_\_\_\_. *NBR 15287: Informação e documentação: projeto de pesquisa – apresentação*. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. *NBR 6023: Informação e documentação: referências – elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *NBR 6028: Informação e documentação: resumo – procedimento*. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *NBR 6027: Informação e documentação: sumário – apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *NBR 14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2011.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. e ampl., Minas Gerais: Editora UFMG, 2009. 257p. (Aprender).

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. *Projeto de Pesquisa: o que é? Como fazer?* 6. ed., São Paulo: Olho d'Água, 2010. 98p.

\_\_\_\_\_. *Referências bibliográficas: o que é? Como fazer?* 6. ed. rev. e ampl., São Paulo: Olho d'Água, 2008. 123p.

\_\_\_\_\_. *Trabalho Acadêmico: o que é? Como fazer?* 5. ed., São Paulo: Olho d'Água, 2008. 83p.



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DEPÓSITO DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA

Sistema de Bibliotecas da Unisantos – *SibiU*

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DEPÓSITO DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA NAS BIBLIOTECAS E INSERÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação abaixo citada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo à Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas abaixo, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado (\*), para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

#### 1. Identificação de material bibliográfico

Monografia

#### 2. Identificação do documento/autor

Curso: \_\_\_\_\_

Título da monografia: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

E-mail do autor: \_\_\_\_\_

RG do autor: \_\_\_\_\_

CPF do autor: \_\_\_\_\_

Orientador: \_\_\_\_\_

E-mail do orientador: \_\_\_\_\_

CPF do orientador: \_\_\_\_\_

Membros da Banca:

1. Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

2. Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Data da apresentação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data de entrega do arquivo à secretaria do curso/biblioteca: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



## 2. Informações de acesso ao documento

Trabalho liberado para reprodução total:

\_\_\_\_\_

Assinatura do Autor

\_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

Local

Data

### Obrigatório o preenchimento completo do termo

(\*) Texto (PDF); Imagem (GIF ou JPEG); Som (WAV, MPEG, AIFF, SND); Vídeo (MPEG, AVI, QT); Outros (Específico da área).

### Material a ser entregue

O documento deve ser entregue em CD-ROM, em um único arquivo (PDF) contendo a monografia completa.



#### **4.4 Anexo 4 – Formação Acadêmica e experiência profissional do Coordenador do Curso**

O Coordenador do Curso tem suas funções especificadas no art. 65 do Estatuto da Universidade Católica de Santos e é indicado pelo Diretor da Unidade Universitária, dentre os docentes que se encontrem no efetivo exercício da docência, ouvidos os Pró-Reitores, e nomeado pelo Reitor.

São funções do Coordenador do Curso:

- I. Administrar o Curso, em comunhão com as diretrizes institucionais, articulando aspectos administrativos, acadêmicos e pastorais;
- II. Encaminhar propostas de reestruturação do projeto pedagógico do Curso ao Diretor da Unidade Universitária;
- III. Tomar providências necessárias à melhoria qualitativa do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito do Curso;
- IV. Providenciar ajustes no Curso, a partir dos resultados obtidos na autoavaliação e na avaliação externa;
- V. Propor, ao Diretor da Unidade Universitária, programas ou outras formas de capacitação docente, visando à formação continuada;
- VI. Assegurar o cumprimento das atribuições do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante;
- VII. Analisar e avaliar os resultados do ensino, dos estudos, das pesquisas e da extensão, e os levantamentos atinentes à sua área, necessários ao planejamento das atividades do respectivo Curso;
- VIII. Coordenar a elaboração anual do Plano de Ação do Curso, em harmonia com os planos institucionais, encaminhando-o à homologação do Diretor da Unidade Universitária;
- IX. Articular a elaboração de programas de extensão na área de sua competência e supervisionar a execução;
- X. Promover e acompanhar as iniciativas de pesquisa correlacionadas com as áreas atinentes ao Curso, em articulação com a política de pesquisa institucional;
- XI. Propor ao Diretor de Unidade Universitária contratação e dispensa de docentes;
- XII. Convocar o Núcleo Docente Estruturante, presidindo-lhe as reuniões, com o voto de qualidade;
- XIII. Convocar o Colegiado de Curso, presidindo-lhe as reuniões, com o voto de qualidade;
- XIV. Apreciar e julgar os recursos dos atos do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante;
- XV. Estimular a participação dos docentes e discentes no processo de autoavaliação;
- XVI. Exercer o poder disciplinar no âmbito do respectivo Curso;
- XVII. Desempenhar outras atribuições previstas no Regimento Geral da **Universidade Católica de Santos**.



Coordenadora: Profa. Me. Roseane Marques da Graça Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (1985) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (2005). Desenvolve a disciplina: EJA-Educação de Jovens e Adultos - aspectos metodológicos e práticos, no Curso de Pedagogia e a disciplina Didática nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Foi responsável pela disciplina de Prática de Ensino, no Curso de Letras. Respondeu pela Coordenação do Curso de Pedagogia e, durante dez anos, desenvolveu o Projeto: Recursos Audiovisuais: uma visão construtivista, baseado na proposta piagetiana e na teoria de Francisco Gutierrez. Atualmente, é pró-reitora acadêmica da Universidade Católica de Santos e professora titular na Universidade Católica de Santos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Avaliação da Aprendizagem. É professora de Formação Waldorf.



#### **4.5 Anexo 5 – Quadro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso**

O Núcleo Docente Estruturante – NDE, conforme o disposto no Art. 34 do Estatuto da Universidade Católica de Santos, será constituído por, no mínimo, cinco membros do corpo docente efetivo, aí incluído o Coordenador do Curso, atuantes no Curso de graduação. É de livre escolha e exoneração do Reitor, indicados pelo respectivo Diretor da Unidade Universitária, ouvido o Coordenador do Curso ao qual pertença. A composição do NDE deve ser orientada pelos seguintes requisitos:

- I. Pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*;
- II. Todos os membros, em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em regime de trabalho integral;
- III. Preferencialmente com maior experiência docente na instituição.

As demais atribuições do NDE estão especificadas nos Art. 32 ao 42, da Seção I do Estatuto da Universidade.

No mais, é observado o que dispõe a Resolução nº01 de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES):

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

- I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

#### **Composição do NDE do Curso de Pedagogia**

### **Marly Saba Moreira**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (1994), Pós-Graduação *lato-sensu* pelo UNIÃO DAS FACULDADES CLARETIANAS DE SÃO PAULO (2000) e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (2004), com desenvolvimento de pesquisas voltadas para os seguintes temas: política educacional e progressão avaliada. Experiência de Gestão na Rede Pública Municipal de Santos. Professora da Universidade Católica de Santos nas disciplinas: Políticas da Educação da Educação Básica; Estrutura e Organização da Educação Escolar; Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática e Prática e Estágio de Ensino Fundamental.

### **Aparecida Maria Meneguim**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (1971) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (2004). Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Santos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Competências e Conhecimentos Básicos à Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: dinâmica do trabalho docente, estágio supervisionado, prática de ensino, organização do trabalho pedagógico e formação do educador contextualizado.

### **Cláudia Renata dos Santos Barros**

Graduada em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1997), especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal de São Paulo (2000), mestre (2007) e doutora (2012) em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. Em pesquisa, integra equipes brasileiras na área de saúde pública//saúde coletiva que, por meio de abordagens epidemiológicas que focam temas sobre a epidemia de HIV e aids e violência física/sexual. Membro-pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Prevenção da aids (NEPAIDS).

### **Rosa Maria Valente Fernandes**

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Santos (1971), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1975), graduação em Langue et Littératures Françaises - Université de Nancy II (1972), mestrado em

Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é professora da Fundação Lusíada Celus e professora da Universidade Católica de Santos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: variantes linguísticas, literatura africana, linguística, sociolinguística, semântica, análise do discurso, teoria literária e Literatura Portuguesa.

### **Eliana Miura Zucchi**

Graduação em Psicologia (2005), Mestrado (2008) e Doutorado (2014) em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva na Universidade Católica de Santos. Membro do Núcleo de Estudos para a Prevenção da Aids (Nepaids) da Universidade de São Paulo. Tem atuado principalmente nos temas: prevenção ao HIV, saúde sexual, juventude e direitos humanos.

### **Sirlei Ivo Leite Zoccal**

Graduada em Pedagogia pela UNESP, Pós-Graduação *lato-sensu* em Gestão Educacional pela UNICAMP (2007), Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela UniSantos (2006). Possui mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (2011). Professora Universitária no Curso de Pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES na modalidade presencial e EaD. No curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos ministra os componentes curriculares Fundamentos da Didática, Prática de Gestão e Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares. Também é professora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com bolsa de pesquisa CAPES. Atua na Educação Básica da SEE/SP, desde 1986. Trabalha na formação continuada de educadores, tendo sido Coordenadora Geral e de Grupo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida (2002/2012). Exerce a função de Supervisora de Ensino na DER-Santos.



#### **4.6 Anexo 6 – Quadro do Colegiado do Curso**

O Colegiado do curso está constituído pelo coordenador, que o preside; por representação discente em número equivalente a 5% dos docentes integrantes do Colegiado, eleitos dentre os representantes de classe do respectivo Curso; pelos docentes que contribuem para a formação dos discentes ou que contribuem com pesquisa, extensão, gestão, planejamento e avaliação, relativos ao respectivo Curso.

O Colegiado reúne-se duas vezes por semestre, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Coordenador do Curso, pelo Diretor da Unidade Universitária ou por, pelo menos, dois terços de seus membros, com antecedência mínima de cinco dias úteis, com registros e encaminhamento das decisões (Art. 44 do Estatuto da Universidade Católica de Santos).

Compete ao Colegiado do curso, conforme disposto no Art. 45 do Estatuto da Universidade Católica de Santos:

- I. Analisar e homologar o cronograma das atividades do Curso;
- II. Assessorar o Coordenador em outras atividades especiais;
- III. Sugerir providências de ordem didática, científica e administrativa necessárias ao desenvolvimento das atividades do Curso;
- IV. Recomendar ao Núcleo Docente Estruturante a atualização de ementas, bibliografias e outros materiais necessários ao Curso;
- V. Avaliar o desempenho discente segundo proposta dos órgãos superiores;
- VI. Opinar e decidir sobre sugestões de docentes ou discentes, que envolvam assuntos de interesse do Curso;
- VII. Integrar e controlar as atividades acadêmicas desenvolvidas no seu respectivo Curso;
- VIII. Apreciar relatórios relativos ao acompanhamento dos egressos oferecendo propostas ao Núcleo Docente Estruturante;
- IX. Propor e promover eventos acadêmicos, científicos, artísticos e culturais do Curso;
- X. Colaborar e apoiar nas ações e atividades desenvolvidas pela Coordenação do Curso, atendendo aos indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação externa, por ocasião do recebimento das visitas nos processos periódicos de avaliação do Curso, assumindo o compromisso de contribuir na melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, fornecendo as informações solicitadas nos prazos estabelecidos;
- XI. Entrosar-se com os Colegiados dos demais Cursos e Programas com vistas ao desenvolvimento harmônico das atividades da Unidade Universitária;
- XII. Propor ao Coordenador providências necessárias à melhoria qualitativa do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito do Curso; e
- XIII. Cooperar com os demais órgãos universitários.



<b>NOME</b>	<b>Titulação</b>
1. AMELIA CRISTINA ELIAS DA PONTE	Me.
2. APARECIDA MARIA MENEGUIM	Me.
3. CLAUDIA RENATA DOS SANTOS BARROS	Dra.
4. ELIANA MIURA ZUCCHI	Dra.
5. MARIA CRISTINA PINTO TUZZOLO VIDALLER	Me.
6. MARLY SABA MOREIRA	Me.
7. PAULO ANGELO LORANDI	Dr.
8. PAULO FERNANDO CAMPBELL FRANCO	Me.
9. PRISCYLLA KRONE MARTINS CORATTI SARSANO DE GODÓI	Me.
10. ROSA MARIA VALENTE FERNANDES	Dra.
11. ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES	Me.
12. ROSEANE MARQUES DA GRACA LOPES	Me.
13. SIRLEI IVO LEITE ZOCCAL	Me.
14. VALDILENE ZANETTE NUNES	Me.
15. VANICE RIBEIRO DA SILVA	Dra.