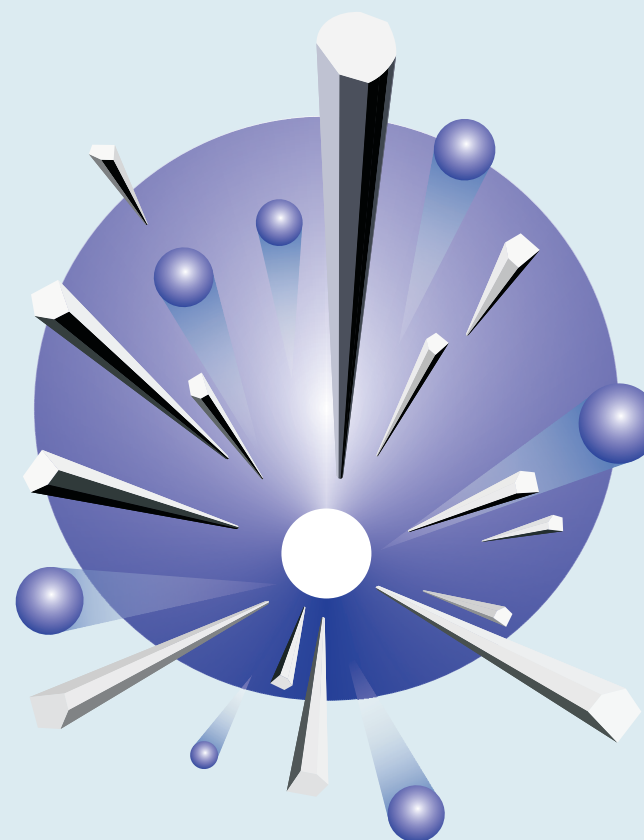


A SÉRIE ACADÊMICA

PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÉRIE ACADÊMICA



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

MISSÃO DA PUC-CAMPINAS

"A Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a partir de valores ético-cristãos, considerando as características socioculturais da realidade, tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à capacitação profissional de excelência, à formação integral da pessoa humana e à contribuição com a construção de uma sociedade justa e solidária".

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Profª Ângela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Marco Antonio Carnio

EDITOR

Germano Rigacci Júnior

CONSELHO EDITORIAL

Alicia María Hernández Munhoz

Elisabete Matallo Marchesini de Pádua

A SÉRIE ACADÊMICA

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

Série Acadêmica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de Graduação. – v.1 n.1 (1994)-
Campinas, SP: PUC-Campinas/PROGRAD, 1994-

n. 21 Especial Licenciatura 2007
Acompanha CD-ROM

Anual
ISSN 1980-3095

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino superior – Periódicos.
I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de
Graduação.

CDD 370

CDU 37

SUMÁRIO

- 05** **Apresentação**
- Artigo**
- 07** **I Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas – As emergências da formação de professores**
Prof. Jairo de Araújo Lopes
Mesa redonda: Exigências sociais e legais para a educação formal: que formação de professores?
- 11** **Por que e para que os estudos CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) na educação científica contemporânea?**
Prof. Célia Margutti do Amaral Gurgel
- 17** **Ser professor: significado, perfil necessário, limites e desafios**
Prof. Newton César Balzan
- 21** **Novos tempos, novas exigências na formação do professor**
Prof. Antonio Admir Schiavo
- 25** **Quem vai estar? Quem está aqui agora?**
Profa. Juleusa Maria Theodoro Turra
- 29** **A Formação de professores no Brasil e a participação da PUC-Campinas: Breve histórico**
Prof. Fabiano Stein Coval, Prof. Lincoln Amaral, Profa. Maria Helena Novaes Rodrigues, Profa. Patrícia Vieira Trópia, Profa. Sílvia Cristina Venticinque Mendes
- Baú de Preciosidades**
- 39** Entrevista: **Licenciatura: memórias e vivências.**
Prof. Rui Ribeiro de Campos
- Anexo**
- 43** Sumário do Cd (encarte)

APRESENTAÇÃO

Este número da **Série Acadêmica** traz um enfoque especial sobre a licenciatura, que faz parte da vida de nossa Universidade Católica desde sua origem, há 66 anos.

Os trabalhos aqui apresentados fizeram parte do **I Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas**, realizado em 2006, e mostram o esforço, tanto da Coordenadoria Especial de Licenciatura – CELI, quanto dos Docentes, Alunos e representantes das escolas parceiras, em trazer para o debate questões atuais da Licenciatura, como instância importante da Educação em nosso país.

Frente aos grandes desafios que temos enfrentado na formação de professores, a Universidade tem proposto ações inovadoras, como foram as deste **I Encontro**, onde se discutiu a importância dos projetos compartilhados de formação, no sentido de se construir, efetivamente, parcerias entre a escola pública e a Universidade.

Além dos artigos dos professores que participaram da mesa redonda de abertura do **I Encontro**, contamos neste número com encarte de um CD – Rom, onde estão disponibilizado os textos com as reflexões dos integrantes dos Grupos de Trabalho, reflexões estas que motivaram as discussões em cada grupo e foram norteadoras dos encaminhamentos apresentados na plenária final; neste CD – Rom estão também os resumos das oficinas pedagógicas realizadas

pelos nossos alunos dos cursos de Licenciatura, com cerca de 90 alunos de escolas parceiras que compareceram ao nosso evento e um álbum de fotos do evento.

Este número da revista traz ainda um artigo importante – contribuição do GT-Licenciatura de 2006 – mostrando a relevância da PUC-Campinas na formação de professores, notadamente na região metropolitana de Campinas.

Na seção **Baú de Preciosidades** trazemos as memórias e vivências do Prof. Rui Ribeiro de Campos, em entrevista onde comenta sua trajetória como docente no ensino médio e na Universidade e seu intenso envolvimento com a formação de professores.

Estes são os resultados concretos do nosso trabalho e mostram o empenho de professores e alunos com o projeto institucional da Licenciatura.

Nosso desejo é que estes resultados possam entusiasmar cada vez mais, todos os envolvidos com a formação de professores, no sentido de contribuirmos com a implementação de ações que consolidem nosso compromisso e nossa responsabilidade social com a formação para a docência.

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

AS EMERGÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Prof. Jairo de Araújo LOPES¹

Foi com muito carinho e expectativa que acolhemos, no dia 30 de setembro de 2006, no I Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas, docentes da nossa Universidade, docentes de outras instituições de ensino superior, professores e alunos da rede estadual de ensino e alunos de licenciatura. Estiveram presentes 58 docentes das licenciaturas da Universidade e 18 da rede pública, 165 universitários, 90 alunos de escolas parceiras que participaram de atividades da programação.

O evento, que contou com a II Mostra de Trabalhos de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, nós o consideramos modesto em números, mas teve um significado muito importante para o atual momento da nossa licenciatura. São 65 anos de formação de professores a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e estamos prestes a entrar no 4º ano da implantação da adequação curricular regulamentada pela legislação federal por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e Resolução CNE/CP nº 02/2002. Alguns temas, embora já discutidos nas disciplinas de natureza pedagógica que analisam o mundo da educação no seu sentido mais amplo e a

complexidade da educação escolar, são retomados na prática preparatória da docência nas áreas específicas.

São grandes os desafios relacionados à formação do professor diante dessa complexidade, caracterizada pelas rápidas mudanças no campo social, científico e profissional, com grande influência do setor econômico e das tecnologias de comunicação e informação. Não demos conta de debater todos os desafios da área, mas certamente passamos a entendê-los um pouco mais, ou, pelo menos, conseguimos problematizar as situações e contextos educacionais atuais que servirão para formarmos professores mais bem capacitados.

Partimos do princípio que conseguiríamos ser mais eficientes no nosso compromisso de promover transformações se caminhássemos juntos com as instituições que promovem a educação básica. Daí a intenção deste evento: discutir **projetos compartilhados de formação de professores**, por meio de **uma parceria entre a escola pública e a Universidade**. Fizemos questão de destacar a escola pública por estar próxima

¹ Coordenador da Coordenadoria Especial de Licenciatura – CELI – Pró-reitoria de Graduação, PUC-Campinas.

à maioria da população brasileira, tecida no contexto da diversidade sócio-econômico-cultural representativa de nossa realidade; escola pública por ser o ponto de partida da vida profissional dos nossos alunos; escola pública porque nela acreditamos.

A programação do evento iniciou com a **sessão solene de abertura**, cuja mesa contou com a presença do Magnífico Reitor Prof. Pe. Wilson Denadai, Pró-Reitor de Graduação Prof. Germano Rigacci Júnior, Pró-Reitor de Administração Prof. Marco Antônio Carnio, Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas Profa. Vera Lúcia Machado, Diretor do Centro de Linguagem e Comunicação Prof. Wagner Geribello, Diretor Adjunto do Centro de Ciências Exatas e Ambientais Prof. Ricardo Pannain, Diretor do Centro de Ciências Humanas Prof. Pe. Paulo Sérgio Lopes, e o Dirigente da Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste Prof. Antonio Admir Schiavo, também representando a Dirigente da Diretoria de Ensino Região Campinas Leste. As falas da reitoria, PROGRAD e da CELI ressaltaram o papel das licenciaturas na história da Universidade e, particularmente, o papel do professor para preparar gerações que promovam as transformações sociais que se fazem necessárias.

A **Mesa-Redonda** que se seguiu foi coordenada pela Profa. Juleusa Maria Theodoro Turra, e teve por tema *Exigências sociais e legais para a educação formal: que formação de professores?* Esta atividade contou com a presença dos seguintes convidados: Profa. Célia Margutti do Amaral Gurgel – docente da UNIMEP, que focou a abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) na educação científica contemporânea –, Prof. Newton César Balzan – docente da PUC-Campinas, que analisou o significado de “ser professor” hoje, o perfil necessário, os limites e desafios –, Prof. Antônio Admir Schiavo – dirigente de ensino, que traçou um paralelo entre as política educacional vigente e as necessidades de

formação profissional. Seguiu-se um debate bem articulado pela coordenadora da mesa.

Os temas dos **Grupos de Trabalho**, coordenados por supervisores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da PUC-Campinas, foram definidos juntamente com os dirigentes de ensino, versando sobre: escola inclusiva; interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade; tecnologias educacionais; progressão continuada. São temas polêmicos, sustentados muitas vezes por referenciais teóricos que nem sempre se aproximam das condições oferecidas às escolas, aos gestores e educadores para sua execução. Discutiu-se também o papel e o formato dos estágios supervisionados para bem formar o futuro professor, e o perfil do formador de professores frente à complexidade do ato de educar. Não foi objetivo dos oito GT's fechar questão sobre os temas, mas iniciar discussões em torno de problemáticas tão desafiadoras e atuais. Cada grupo contou com a presença de um professor de uma das Diretorias de Ensino de Campinas. As sínteses foram apresentadas numa sessão plenária no final do encontro e forneceram subsídios para ações da CELI no decorrer do ano de 2007.

As **Oficinas**, a **Mostra de Trabalhos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado** e a **Feira de Ciências e Exposições** foram produtos das leituras, das discussões, das investigações e também da criatividade sobre o fazer pedagógico, expressando, na construção conjunta de alunos e professores, o desejo de melhorar cada vez mais a formação de futuros profissionais e cidadãos brasileiros. Surpreendeu-nos o envolvimento de nossos alunos com ações nas instituições educacionais; sentimos isso quando alguns deles insistiram em apresentar o trabalho que desenvolvem com ONGs que atendem a crianças de família de baixa renda – os licenciandos inscritos nas Oficinas tiveram a oportunidade de assistir a um trecho de uma peça de Molière com essas crianças, ensaiadas por nossos alunos. Essas atividades

mostraram que não só ensinamos, mas que a educação se faz por meio de troca, de diálogo, e o professor também aprende. Mostrou-nos também que a Universidade precisa criar meios para melhor conhecer seus alunos. As Oficinas foram direcionadas aos 90 alunos de escolas parceiras, e mostraram que as inovações metodológicas fazem parte do nosso cotidiano formativo.

A **Mostra de Trabalhos de algumas Escolas** foi uma forma de tornarem visíveis projetos bem sucedidos na rede pública, projetos que talvez nossos compromissos acadêmicos nos impeçam de conhecê-los em profundidade; na maioria das vezes, a imprensa tem seu foco tão somente nos índices de desempenho negativos dos alunos do ensino fundamental e médio, segundo instrumentos de avaliação nem sempre condizentes com objetivos educacionais voltados à realidade brasileira. Temos professores da rede pública que são verdadeiros heróis por promoverem uma educação de alto nível, cidadã, apesar do quadro de insensibilidade política que vem, há anos, assolando a educação no país.

Por isso tudo, o tema que faz menção à parceria formativa tem grande significado nesse momento. Necessitamos ainda de

estabelecer vínculos mais fortes entre a instituição formadora e a instituição campo para que, juntos, formemos profissionais da educação com grande capacidade cognitiva e pedagógica, e sensíveis a ponto de promoverem uma formação crítica e transformadora da sociedade.

Como afirma Paulo Freire, *“nenhuma grande transformação social acontecerá apenas a partir da escola. Porém, também é uma grande verdade afirmar que nenhuma mudança social se fará sem a escola”*.*

Queremos reiterar nossos agradecimentos a todos que tornaram possível esse evento: a PROGRAD, seus funcionários, à assessora pedagógica Miriam Pascoal pelo grande empenho na organização, aos Supervisores de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, aos funcionários da CELI, da CID e da COGRAD; aos diretores de Centro e de Faculdades com cursos de licenciatura; à PROAD que prontamente atendeu às nossas solicitações, ao DECOM que auxiliou na organização e divulgação do evento; aos professores e alunos que, mesmo sem o tempo necessário, encaminharam textos e resumos para composição do CD; à rede pública de ensino que se fez representada por dirigentes, professores e alunos.

* FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo:Olho d'água, 1993, p. 53.

“Lembremo-nos de que nenhuma técnica de Comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.”

Edgar Morin

POR QUE E PARA QUE OS ESTUDOS CTS (CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE) NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA?

Célia Margutti do Amaral GURGEL¹

1- Breve Histórico sobre a Educação CTS

O tema deste encontro voltado às **Exigências sociais e legais para a educação formal: que formação de professores?** oportuniza compreendermos a relevância do enfoque CTS, ou seja, a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade no processo de ensino e formação docente na contemporaneidade.

Os estudos CTS constituem um campo de trabalho acadêmico que tem como objetivo estudar aspectos sociais da Ciência e Tecnologia tanto em relação aos fatores que influenciam nas mudanças científico-tecnológicas como nas consequências sociais e ambientais. A abordagem CTS na educação contemporânea emergiu na década de 1970 como uma reação acadêmica contra a tradicional concepção neutra e triunfalista da Ciência e Tecnologia subjacente aos modelos clássicos de gestão política nos países industrializados. Fracassos como a talidomida, proibida na Europa em 1961 após causar mais de 2500 defeitos de

nascimento, a queda do B-52 em 1966 com quatro bombas de hidrogênio perto de Palomares, Almería, contaminando uma ampla área com radioatividade, a publicação em 1968 da *Humanae Vitae* pelo Papa Paulo VI contra o controle artificial da natalidade, são uns dos exemplos dos fatos que geraram protesto e contribuíram para mudanças no modelo de Educação para as Ciências, incentivando uma nova percepção da Ciência e da Tecnologia nas suas relações com a sociedade.

Inicialmente pensado para a Educação das Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia), atualmente o currículo CTS é concebido como uma proposta radical em todos os níveis de ensino e para todas as áreas de conhecimento. Sua finalidade é oferecer uma formação em conhecimentos e, especialmente, em valores, que favoreçam a participação cidadã responsável e democrática na avaliação e controle das implicações da Ciência e Tecnologia na vida social e natural. A abordagem CTS na prática de ensino visa uma inovação destinada a promover uma extensa **alfabetização científica e tecnológica** de maneira a

¹Professora de Sociologia e doutora em Educação / Metodologia do Ensino de Ciências pela UNICAMP.
celiagurgel@uol.com.br

capacitar as pessoas na tomada de decisão em questões relacionadas à qualidade das condições de vida (em sentido amplo) no contexto de uma sociedade impregnada de Ciência e Tecnologia.

A alfabetização científica e tecnológica pode ser compreendida tanto como capacitação em conhecimentos técnicos (**saber fazer**) ou como capacitação com valores atitudinais (**por que e para que fazer**). Zaballa (1999) quando trata das práticas educativas, refere-se ao saber, ao saber fazer e ao ser, chamando atenção para a importância de um ensino que não se preocupe somente em ensinar conceitos e procedimentos técnicos sobre o conteúdo programático, mas, ensinar como a Ciência e suas tecnologias podem ser compreendidas para a vida humana. O autor reconhece a importância de se levar a prática de ensino para ensinar conceitos e procedimentos técnicos sobre o conteúdo programático, mas, ensinar como a Ciência e suas tecnologias podem ser compreendidas para a vida humana. O autor reconhece a importância de se levar a prática de ensino para novos caminhos, de tal sorte que o Currículo e a Didática sejam capazes de promover um conhecimento científico democrático e significativo para a vida sociocultural dos indivíduos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (1997, 2000) vêm ao encontro desse anseio dando grande ênfase a um trabalho diferenciado do professor, desenvolvendo competências capazes de promover no aluno a percepção de temas contextualizados que, embricados com outras áreas de conhecimento, passem a garantir a compreensão do todo que os envolve.

Vale lembrar o que Morin (2000, p.13) diz a este respeito:

Quanto mais os saberes se fragmentarem, compartimentalizando-se em disciplinas separadas, a realidade social global/

planetária se tornará invisível em termos de seus conjuntos complexos, interações e retroações entre partes e todo, entidades multidimensionais e problemas essenciais.

É sob essa perspectiva epistemológica que podemos constatar quão relevante torna-se um ensino que, apoiando-se em estratégias pedagógicas que possibilitem aos aprendizes compreenderem que suas competências formativas farão parte de um processo social, cultural, ético, histórico, político e econômico, complexo, os despertem para uma reflexão crítica e problematizadora de seus papéis. Acrescentaria, ainda, que não basta atribuir incompetência a quem nos educou e ou ainda está nos educando. Mas, sim, refletir que o procedimento pedagógico tradicional de prática de ensino se tornou insuficiente, pois, adotou inovações pontuais, por vezes pouco fundamentadas teoricamente.

Ensinar não é tarefa simples, cujo exercício exige apenas alguns saberes sobre a matéria e ter conhecimentos de prática docente de caráter mais geral. As insuficiências docentes se explicitam na formação do professor quando este separa os conteúdos científicos dos pedagógicos, deixando de dar um tratamento integral, global e integrado de problemas específicos que se colocam no processo de ensino-aprendizagem de qualquer Ciência. Hoje, a Didática das Ciências se constitui em um novo campo de conhecimento graças à sua importância social para a educação científica que, por sua vez, ao longo do tempo, tem encontrado enorme fracasso escolar aliado à rejeição aos estudos científicos e a uma atitude negativa face à Ciência. Estes resultados decepcionantes afetam tanto o ensino básico quanto universitário. Por esta razão, portanto, é que a alfabetização científica tornou-se uma necessidade para todos nós.

Wood-Robinson *et al.* (1998) chamam a atenção para o termo "alfabetização científica e tecnológica" com destaque para

o dia-a-dia da população. Segundo os autores, atualmente as pessoas têm, de certa maneira, alcance a produtos produzidos por meio da Ciência e Tecnologia, tais como alimentos à base de soja, insulina, hormônios de crescimento, tratamentos que incluem células com genes sadios que estimulados produzem a substituição de células comprometidas, a identificação de DNA para a solução de crimes e reconhecimento de paternidade, vestuários e calçados à base de produtos sintéticos, utilização de embalagens plastificadas. Contudo, elas não são educadas para refletirem sobre suas naturezas e influências na qualidade de vida. A educação escolar, por meio das diferentes áreas de saber (Física, História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Matemática, Química, Geografia, Pedagogia, Informática, Artes, Gestão Ambiental, Linguagem e Comunicação, Educação Física, dentre outros) deveria promover orientações aos alunos sobre quais atitudes adotar na utilização ou aplicação da Ciência e da Técnica já que estes influenciarão, futuramente, nas tomadas de decisões e posicionamentos frente ao que ocorre constantemente em sociedade.

Certamente, esse compromisso não é somente da escola, mas, ela tem sua contribuição nesse processo educativo. A educação escolar pode e deve orientar para que os alunos reconheçam e compreendam os avanços que a Ciência e Tecnologia oferecem à sociedade, mas, com clareza sobre por que e para que eles são produzidos e para quem são destinados seus benefícios.

Em síntese, um currículo CTS pretende:

- incrementar a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, suas relações e diferenças, para que os alunos sejam atraídos em atividades profissionais relacionadas com a Ciência e a Tecnologia com uma visão mais complexa desse processo;
- potencializar os valores próprios da Ciência e da Tecnologia com especial atenção aos aspectos éticos de seu uso social;
- desenvolver a capacidade de análise e reflexão dos alunos para compreenderem os impactos sociais da Ciência e da Tecnologia, permitindo participação efetiva como cidadãos na sociedade civil.

2- Repensando a Didática das Ciências Experimentais e Humanas para uma Educação CTS

CAJAS (2001) afirma que nesse início do século XXI é observável o crescimento de pesquisas sobre a influência da Didática das Ciências na formação dos aprendizes, cujo objetivo é compreender como ocorre a adaptação do conhecimento científico aos sistemas escolares de ensino. O autor destaca que vem sendo observado que os programas escolares apresentam a inexistência de temas científicos que explicam sua relação com a tecnologia que os envolve.

Sabe-se hoje, mais do que ontem, que o aluno, durante sua trajetória escolar, consegue apreender aquilo que é possível relacionar com o que já conhece, e não necessariamente, com as idéias do cientista que defende certa teoria. As pesquisas sinalizam que os estudantes não aprendem conceitos isolados, mas aprendem conceitos relacionados.

O que se identifica nos estudos sobre a Didática das Ciências, em geral, é que o conhecimento escolar surge como uma simplificação do conhecimento científico, o que pode caracterizar descontextualização, dificultando a visualização e compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. É esta postura que exige uma

formação docente diferenciada, implicando conhecimentos diferenciados e conectados às outras áreas do saber.

Nenhum educador pode ignorar que a Ciência deve, antes de tudo, ser considerada um processo de construção social, um processo que está sujeito a interesses políticos, econômicos e sociais e que tem grande influência sobre a organização das sociedades. É bastante perigosa a concepção de Ciência como uma verdade absoluta e neutra em relação aos interesses socioculturais, ou, que os cientistas escolhem livremente os seus temas de pesquisa não havendo empresas patrocinando e dirigindo as suas pesquisas.

Acevedo (www.oei.-Programación-CTS+I-Sala, 2002) diz que o ensino CTS emerge a partir do contexto social, que, por sua vez, proporciona uma visão multidisciplinar centrada nos aspectos sociais da Ciência e Tecnologia (condições sociais e suas consequências sociais, políticas, econômicas, éticas e ambientais).

Entendo, como o autor, que a educação CTS deve buscar compreender a Ciência e a Tecnologia em seu contexto social ampliando a

(...) comprensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como sus relaciones y diferencias, (...) potenciar los valores propios de la ciencia y la tecnología para poder entender mejor que éstas pueden aportar a la sociedad, prestando también especial atención a los aspectos éticos necesarios para su uso más responsable (...) desarrollar las capacidades de los estudiantes para hacer posible una mayor comprensión de los impactos sociales de la ciencia y sobre todo de la tecnología, permitiendo así su participación efectiva como ciudadanos en la sociedad civil. (Acevedo, 2002, p.1).

A função do professor é criar condições para o aluno aprender a construir conhecimentos, desafiando-o e envolvendo-

o na observação e reflexão daquilo que o cerca, incentivando-o a comparar, classificar e explicar o que vê.

No ensino das **Ciências Experimentais**, por exemplo, não se deve oferecer aos alunos apenas conhecimentos/conceitos teóricos, mas também, oportunidade para eles aprenderem as diferentes formas de atuação da Ciência. O ensino das Ciências da Natureza deve possibilitar ao aluno ler o seu mundo e ampliá-lo. Para tanto, o professor deve trabalhar com o conhecimento científico permitindo também solução para os problemas, como os cientistas fazem.

A prática experimental na escola, hoje, requer que se reconheça os limites da utilização dos métodos da descoberta/redescoberta. Os docentes devem entender que o ensino apoiado nessas práticas parte da convicção de que os alunos aprendem, por conta própria, qualquer conteúdo científico, a partir da observação. Tais práticas fazem crer que são os trabalhos experimentais, radicados no sensorial e no imediato, que levam à descoberta de fatos novos, induzindo à pressuposição de que a construção de idéias parte de fatos e não de um sistema de significação já existente nos indivíduos. Além disso, esses procedimentos, que se aproximam do método científico pelos mesmos princípios, implicam em uma proposta pedagógica de visão empirista-indutivista-positivista do trabalho da Ciência e do cientista, evidenciando o conhecimento não como processo, mas, como produto, resultado, instrumento para ação. Isso significa que, na condição de produto, o conhecimento científico apresenta-se neutro, objetivo, impessoal, ahistórico, estático, acabado e cumulativo sobre o real elaborado e sistematizado. (GURGEL, 1995).

É necessário transformar as práticas em situações-problema na perspectiva interdisciplinar. Para tanto, é preciso se fazer uma busca histórica e um esforço para elaborar propostas de trabalho que permitam

aos alunos, por meio do auxílio do professor - que é o coordenador pedagógico da investigação do problema - alcançar resultados que possam cotejar com os obtidos pela comunidade científica, levantando novas hipóteses, relacionando e comparando dados, criando novas possibilidades.

Contar apenas a história de como foram realizadas as investigações aos alunos, não os torna sujeitos reais da investigação realizada e, portanto, não avança na metodologia científica. Por exemplo, o professor pode ensinar experimentalmente, em uma aula de laboratório de Química, Biologia, Física e também em Matemática, questões atinentes à alimentação e saúde (consumo de gorduras, carboidratos, proteínas, transgênicos, etc) para refletir sobre as novas engenharias genéticas aplicadas à agricultura, aos medicamentos e tratamentos mais recentes contra obesidade, dentre outros. Certamente este exemplo pode ser trabalhado nas práticas experimentais mais além do nível conceitual se o docente tornar as discussões mais complexas sobre as técnicas envolvidas, custos, acesso dos usuários, decisões políticas, etc.

O enfoque CTS no **ensino das Ciências Humanas** também deve e pode ser repensado pelo professor introduzindo os temas de seu conteúdo programático a partir de situações sociais reais muito bem contextualizadas interdisciplinarmente. Por exemplo, levar os alunos a entenderem os efeitos da teoria da evolução de Darwin sobre a religião, para explicar os impactos da Ciência e Tecnologia sobre a sociedade ao longo da história do homem, *stress* como resultado das sociedades automatizadas, efeito estufa e destruição de ecossistemas para avaliar políticas de proteção ambiental, avaliação dos combustíveis e manejo de recursos naturais para discutir impactos ambientais e desenvolvimento sustentável no mundo global, sociedade da informação

e desemprego, para compreender as mudanças nas relações de trabalho na sociedade industrial contemporânea, dentre outros. O importante é o professor entender que todos os temas sob o enfoque CTS, para quaisquer áreas de conhecimento, devem ser introduzidos sempre com um tema social e uma tecnologia relacionada a eles, pois, o conteúdo científico é sempre definido em função do contexto social e da tecnologia a ele relacionada.

3- Um projeto de ensino CTS

Como sugestão, um projeto CTS pode seguir os seguintes passos na prática de ensino:

- 1- uma questão social é introduzida;
- 2- uma tecnologia relacionada ao tema é analisada;
- 3- o conteúdo científico é definido em função do tema social e da tecnologia introduzida;
- 4- a tecnologia correlata é estudada em função do conteúdo apresentado;
- 5- a questão social original é novamente discutida.

Este procedimento favorece atividades coletivas em sala de aula, debates e reflexões sobre o tema proposto, maior interação entre aluno-professor e aluno-aluno, deixando de lado uma prática de ensino disciplinar, individual, asséptica, sem compromisso efetivo em construir novos saberes a partir de novas problematizações e hipóteses sobre o que está sendo tratado.

Sugere-se, como metodologia desta prática, em sala de aula, a apresentação de vídeos temáticos, leitura de artigos de jornal, dramatizações, etc. Contudo, para que este

projeto de efetive como uma atividade pedagógica crítica, será necessário que o professor conceba o ensino como prática social e política e supere a desconexão entre os conteúdos ensinados e o contexto político e social global em que os saberes se inserem.

Referências Bibliográficas

ACEVEDO, J.A.D. Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las Ciencias. Un enfoque CTS. <http://www.oei.-Programación-CTS+I-Sala de lectura.> (acesso 2002).

GURGEL, Célia M.A. **Em busca de melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Matemática: ações e revelações...** FE-UNICAMP- Campinas, 1995 (tese doutorado).

CAJAS, F. Alfabetización Científica y Tecnológica: la transposición didáctica del

conocimiento tecnológico. **Enseñanza de las Ciencias.** 9 (2), p.243-250, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação. 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Ministério da Educação. 2000.

WOOD-ROBINSON, C.; LEWIS, J.; LEACH, J.; DRIVER, R. Genética y formación científica: resultados de un proyecto de Investigación y sus implicaciones sobre los programas escolares y la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias,** 16 (1), p.43-61,1998.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos.In: COLL, C., ZABALA, A. et al. **Construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1999, p.153-196.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Paulo Freire

SER PROFESSOR: significado, perfil necessário, limites e desafios

Newton Cesar BALZAN¹

Raros são os profissionais que têm a possibilidade de proporcionar desenvolvimento efetivo às pessoas, tornando-as capazes de transformar a realidade. Entre eles, o professor tem lugar de destaque. Alguns outros profissionais podem ser citados: os políticos, os religiosos, os profissionais da comunicação e os artistas. Se eles fazem mal uso dessa possibilidade - como acontece, agora, no Brasil com os políticos -, ou se não se importam com ela, estarão falhando como pessoas e como profissionais.

Não se pode, sozinho, mudar o mundo, mas se pode ajudá-lo a mudar, ultrapassando a triste realidade que aí está: a extrema desigualdade social vigente no Brasil. Essa sociedade está doente, pois valoriza o “ter” em lugar do “ser” e pertence a um mundo cão, como atesta a realidade vigente em áreas pertencentes ao chamado 4º Mundo, como a África Sub-Sahariana, com sua população doente e faminta, ou a Faixa de Gaza com os palestinos massacrados.

Os professores podem proporcionar condições de crescimento às pessoas,

despertá-las para que assumam seus papéis enquanto cidadãos. Podem, também, trocar idéias, agir com grande liberdade em seu espaço na sala de aula e podem conhecer pessoas dos mais variados níveis socioeconômicos e culturais.

Em síntese, é possível a auto-realização, tanto pessoal como profissional, para o(a) professor(a) realizar-se mais, muito mais do que a maioria absoluta das profissões caracterizadas pela rotina dos serviços burocráticos ou pela competitividade exacerbada, como no caso dos executivos das grandes empresas, famosos por ganharem muito bem e, também, por viverem muito pouco.

Some-se a essa vantagem o fato de que, em um país com elevadas taxas de desemprego - 16,4% da População Economicamente Ativa - PEA em agosto último -, o trabalho está praticamente assegurado para os estudantes que, hoje, cursam as licenciaturas. Há muito a se construir em termos de educação escolarizada. Em uma população de aproximadamente 182 milhões de habitantes

¹ Newton Cesar Balzan é Professor Titular da PUC-Campinas e Professor Colaborador junto à UNICAMP. Realizou pesquisa na Universidade de Boston, EUA; lecionou junto à Rede Pública durante 22 anos e foi membro do Conselho Estadual de Educação (São Paulo).

há, hoje, 14.654.000 pessoas maiores de 15 anos de idade que são analfabetas, isto é, 11,2 % do total; 2,5 milhões de crianças estão fora do ensino fundamental; somente 26% da população, entre 15 e 64 anos, é plenamente alfabetizada. Em outros termos, há 134.680.000 pessoas para serem plenamente alfabetizadas.

Acrescente-se a esses dados, o fato de a população idosa - 60 anos ou mais - estar aumentando de modo expressivo: de 1,6 milhão, isto é, 4% da população total do país, em 1940, passou a 15 milhões neste ano, ou seja, 9% do total. As previsões apontam para 12%, em 2020 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA). Hoje, para cada 120 idosos correspondem 100 crianças - de zero a cinco anos. A expectativa de vida que era de 33,6 anos no início do século XX, passou a 41,5 anos, em 1940, a 51,6, em 1960, atingindo, hoje, o patamar de 71,7 anos. Embora isso signifique que o Brasil ocupa apenas a 82ª posição no globo em termos de expectativa de vida, o fato é que se trata de milhões de pessoas da terceira idade, muitas das quais desejam continuar aprendendo, desde a ler e escrever, até a entender o mundo, isto é, compreender os significados de fenômenos como a globalização, a devastação do meio ambiente, o genoma, a arte moderna. São milhões de pessoas que merecem saber que o país ainda conta com 42.570.000 pessoas consideradas pobres, isto é, com renda mensal abaixo de R\$ 121,00 por mês (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; Fundação Getúlio Vargas - FGV).

Se por um lado, esses dados apontam para um futuro promissor - em termos de trabalho para professores - em um país em que o desemprego atinge taxas elevadas, por outro lado, é triste constatar que ensinar não se constitui como opção prioritária para a maioria absoluta dos estudantes quando se manifestam sobre suas expectativas a curto e a médio prazo.

Se por um lado a escola de antigamente também não era boa (BALZAN, 1998), por outro lado, o professor tinha uma identidade. Além de ser o portador do saber por excelência - não esquecer que não havia TV nem Internet - seus salários, se não os tornavam ricos, eram satisfatórios. Basta lembrar da frase que corria de boca em boca até o início dos anos cinquenta do século passado: "*Professora acaba se casando sempre com chupim*". Isso queria dizer que elas eram procuradas por futuros maridos que tinham os olhos voltados para os salários que recebiam.

A sociedade precisa, hoje, urgentemente, de professores-educadores. Professores que conheçam profundamente o conteúdo das disciplinas que pretendem ensinar. Esses professores devem dominar o conteúdo e situá-lo na história, isto é, saber como e o porquê surgiram numa determinada época e não em outra. Atribuir sentido aos conceitos que desenvolvem, de forma que seus alunos possam atribuir sentido àquilo que lhes é ensinado. E, principalmente, gostar do que faz, gostar de ensinar, de conviver com pessoas.

A sociedade precisa de professores, sim, mas que sejam capazes de relacionar o conteúdo de suas disciplinas com aquilo que os meios de comunicação oferecem no dia-a-dia. Capazes de ultrapassar os limites da própria disciplina e atingir a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e, até mesmo, a transdisciplinaridade.

O(a) professor(a) necessário(a) para este século precisa ter um nível de cultura geral bastante alto. Não se trata de se tornar uma enciclopédia ambulante, mas de poder transitar de uma área para outra. Professores de matemática que saibam o que foi a arte renascentista, professores de história que não ignorem a importância da nanotecnologia para o mundo atual, docentes de artes que compreendam a intrincada rede de relações políticas, culturais e religiosas que hoje tem

lugar no Oriente Médio, professores de línguas e literatura que conheçam o processo de globalização que, atualmente, permeia todos os tipos de relações entre indivíduos, estados e nações. Não se pode ignorar esses assuntos uma vez que, de uma forma ou outra, os alunos já ouviram falar sobre eles. Professores e gestores de qualquer área ou disciplina que se questionem sobre o porquê de o Brasil situar-se, ainda, na faixa dos países de desenvolvimento médio, ocupando a lamentável 63ª posição entre 177 países em termos de desenvolvimento humano.

Sem essa cultura geral, o papel do professor será irrelevante. Ele será superado pela TV, pela mídia em geral, pela informática. Esses meios, ou veículos, sem dúvida, serão melhores do que os professores se eles se limitarem a dar as aulas da forma como eles as receberam: sem criticidade, sem que relações significativas fossem estabelecidas.

No entanto, se a sociedade e os governos são unânimes em afirmar sobre a necessidade e o valor da escola e do professor, ambos agem de maneira inversa ao que afirmam, para não dizer, de modo irresponsável e...hipócrita..

Se é verdade que salário não é tudo, é preciso que fique claro que, hoje, um professor de escola pública do Estado de São Paulo - o mais rico da nação - recebe o salário de R\$ 1.295,76 mensais por 30 horas de trabalho semanal no início de carreira e o valor de R\$ 1.535,35 no seu final. Isso significa apenas um pouco mais que a renda média da PEA da Região Metropolitana de São Paulo: R\$ 1.135,00. Significa receber R\$ 18,87, em média, por hora de trabalho, algo ridículo, se comparado com profissões para as quais não se exige curso superior. Significa ter de trabalhar 3,18 horas para pagar uma sessão de fisioterapia ou, aproximadamente, 7 horas para pagar uma sessão junto a um dentista, duas entre tantas outras profissões com 4 anos de graduação, isto é, o mesmo tempo para

formar um professor com licenciatura plena. Some-se a isso o fato de as horas de trabalho do professor não se limitarem aos períodos de sala de aula e às poucas horas-atividade. Como se ele não tivesse de preparar suas aulas, como se não tivesse centenas de trabalhos para corrigir, como se fosse possível exercer essa profissão sem a leitura diária de pelo menos um dos quatro grandes jornais do país, além do jornal do município em que leciona.

Daí os resultados desanimadores de uma pesquisa efetuada junto aos cursos de licenciatura de uma das universidades de porte médio para grande do Estado de São Paulo.

Constituem apenas uma pequena minoria os concluintes dos cursos de licenciatura que têm como projeto para os próximos 5 anos depois de formados, lecionar em escolas de níveis fundamental e médio. Essa opção, quando aparece, não é a prioritária:

- *"Pretendo cursar o mestrado e ingressar como docente em uma BOA universidade"* (Estudante de Matemática);

- *"Espero poder lecionar e, futuramente, seguir para a pós-graduação"* (Estudante de História);

- *"Pretendo fazer o mestrado. Caso não dê certo, pretendo dar aulas no Ensino Médio e me preparar para o mestrado no ano seguinte"* (Estudante de Ciências Biológicas).

Além dos baixos salários, deve-se ter presente o fato de a atuação do docente em início de carreira se dar predominantemente em escolas de periferia, de difícil acesso, áreas marcadas pela violência e insegurança, em classes com a maioria dos alunos defasados em termos de relação idade/série em que se encontram, trazendo para as salas de aulas problemas de ordem familiar, frustrações de toda sorte, enfim um

conjunto de condições para as quais o jovem universitário não está preparado para enfrentar.

O trabalho junto à rede particular, se por um lado pode proporcionar maiores salários ao docente, por outro lado pode significar, também, seu sentimento de perda de identidade ou, pior ainda, de dignidade diante dos novos tipos de contratos que têm na terceirização uma de suas características mais marcantes.

A terceirização do trabalho, além da precariedade dos contratos, cada vez mais comum no mercado de trabalho, gera uma situação de instabilidade em relação à manutenção ou não no emprego no ano seguinte. O profissional - professor, no caso -, poderá ter remuneração horária maior e mais flexibilidade, mas pagará suas próprias férias, seguro-saúde e fundo de pensão (DUPAS, 1997), enfraquecendo o vínculo com o empregador formal e, mais grave, levando à perda do sentimento de pertencer à uma determinada instituição.

De uma posição ingênua, comum até o final dos anos 1950, segundo a qual "a escola tudo pode" (...) "ela muda a realidade", passou-se do final dos anos sessenta do século passado até meados dos anos 1980, correspondendo à maior parte do governo militar, para a super-valorização da política como fator determinante para a educação. Tudo era político, a ponto de se acusar de alienado àquele que estivesse preocupado com a qualidade do ensino.

Com as sucessivas quedas salariais e os lamentáveis livros descartáveis, o professor foi perdendo sua identidade. Passou a ter vergonha de "apenas" ensinar.

Não se fazia mais - e não se faz ainda - relações entre o que estava acontecendo com a profissão e o que ocorria nos níveis político e socioeconômico. É como se não tivesse importância o fato de contar com 5.100.000 alunos nas escolas estaduais paulistas, um contingente maior que a população da Noruega, algo próximo à população da Dinamarca e maior do que vários países da América Latina, isto é, um número muito elevado de crianças e jovens que dependem da escola de boa qualidade, de professores de fato capacitados - cujo perfil foi esboçado anteriormente - para se tornarem cidadãos de primeira classe.

É necessário e urgente pensar a educação, a escola e os professores tendo como perspectiva um horizonte mais amplo que os estreitos limites das salas de aulas, para além das burocracias em níveis municipais, estaduais e nacionais. Os professores precisam acreditar que podem contribuir para mudar o mundo e que não há salário que pague por isso.

Referências bibliográficas

BALZAN, Newton Cesar. Do antigo primário à universidade, a escola de antigamente nunca foi de boa qualidade. **Revista Educação**, PUC-Campinas, Campinas, Ano II, n.4, p. 49-57, junho 1998.

DUPAS, Gilberto A informalização no mercado de trabalho. Globalização em debate. **Estudos Avançados**, 11 (29), USP, São Paulo, p. 375-376, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Fundação Getúlio Vargas - FGV. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD**, 2005.

NOVOS TEMPOS, NOVAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Prof. Antonio Admir SCHIAVO*

A expectativa da sociedade brasileira, em relação ao papel da escola, é a de que ela, de fato, contribua para desenvolver os valores essenciais ao convívio humano e, ao mesmo tempo, proporcione oportunidades que permitam a inclusão de todas as nossas crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho.

Tal expectativa está sinalizada na Constituição Brasileira e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que *a educação será ministrada, oferecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e inspirada nos princípios de liberdade de aprender, no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e nos ideais de solidariedade humana*. Nesse espírito, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é condição para o alcance das finalidades da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Sistema Educacional Público deve ser um conjunto de instituições democráticas capazes de gerar a inclusão social e de promover a aprendizagem bem sucedida da

população escolarizada. Nesse sentido, o Estado de São Paulo é um dos pioneiros nesse movimento. Há mais de uma década, vem se empenhando em apoiar as escolas estaduais para que revejam suas práticas pedagógicas e, com isso, redimensionem a formação dos nossos alunos. Uma das grandes marcas desse empenho pode ser traduzida pela elaboração das *Propostas Curriculares* que reorientam o currículo escolar, fundamentalmente propondo: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas. Esses princípios não perderam atualidade, pois estão reafirmados e referendados nas diretrizes curriculares nacionais e nas orientações específicas para os professores – os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Mais recentemente, em atendimento aos preceitos constitucionais, a Secretaria vem adequando suas ações para que as escolas garantam aos nossos alunos uma formação

* Dirigente Regional de Ensino - Região Campinas Oeste

correspondente às exigências deste início de século, isto é, a de que, além de crítico e participante, o cidadão tenha o domínio do saber fazer, seja um realizador. São essas preocupações que marcam o ensino por competências entendidas como as capacidades do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - saberes, habilidades e informações - para solucionar problemas.

Tendo em vista as diretrizes da política educacional acima mencionadas e as transformações que ocorreram ao longo do tempo, exige-se hoje do futuro professor um novo perfil, para que possa desempenhar adequadamente sua missão.

O professor é o mais importante agente de formação que atua nas escolas, possuindo relevante ação docente na implantação da política educacional e na construção de uma escola democrática, solidária e competente, conforme define a Lei 9394/96.

Compete, ainda, ao professor, atuar na construção e consolidação da Proposta Pedagógica da Escola por meio do seu engajamento e participação na tomada de decisões.

De acordo com as orientações expedidas pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, para a seleção de professores, o futuro integrante do Magistério Público do Estado de São Paulo, deve ter o seguinte Perfil Profissional:

1. Como gestor do processo de ensino e de aprendizagem, é responsável:

- pela condução do processo de ensinar e aprender, capaz de realizar um ensino de boa qualidade que resulte em aprendizagens significativas e bem-

sucedidas, permitindo a inclusão de jovens e adolescentes no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho;

- pelo desenvolvimento de valores, de atitudes e do sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e à valorização da vida;
- pela docência de componentes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio que:
- trabalha com a pluralidade social e cultural, respeitando a diversidade dos alunos;
- conhece as necessidades dos alunos para melhor compreendê-los e assegurar-lhes a oportunidade de atingir níveis adequados de aprendizagem;
- demonstra domínio de conhecimentos de sua área específica de atuação que garanta aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas;
- elabora e desenvolve o plano de ensino a partir dos indicadores de desempenho escolar e das diretrizes definidas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação;
- utiliza metodologias de ensino que possibilitem romper com os limites do componente curricular mediante abordagens contextualizadas e interdisciplinares;
- organiza e utiliza adequadamente os ambientes de aprendizagem, os equipamentos e materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos disponíveis na escola;
- implementa processo de avaliação do desempenho escolar dos alunos que

assegure o acompanhamento contínuo e individual da aprendizagem;

- desenvolve atividades de reforço e recuperação que promovam avanços significativos na aprendizagem.

2. Como integrante da equipe escolar, compartilha da construção coletiva de uma escola pública de qualidade e atua na gestão da escola:

- estimulando e consolidando uma escola cidadã, participativa e inclusiva;
- formulando e implementando a proposta pedagógica;
- articulando a integração escola-família-comunidade, de modo a favorecer o fortalecimento dessa parceria;
- incentivando o engajamento dos alunos e da escola em projetos ou ações de relevância social;
- participando de todos os momentos de trabalho coletivo, em especial os HTPC, Conselhos de Classe e Série, Conselho de Escola e APM;
- analisando sistematicamente os resultados obtidos nos processos internos e externos de avaliação com vistas à consecução das metas coletivamente estabelecidas;
- acompanhando e avaliando os projetos desenvolvidos pela escola e os seus impactos no desempenho escolar dos alunos;
- participando de ações de formação continuada que visem ao aperfeiçoamento profissional.

A FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR TEM O SEGUINTE TEMÁRIO

1. Educação escolar: desafios, compromissos e tendências

- a) a relevância do conhecimento, as exigências de um novo perfil de cidadão e as atuais tendências da educação escolar;
- b) currículo e cidadania: saberes e práticas voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais;
- c) fundamentos e diretrizes do ensino fundamental e médio, da educação de jovens e adultos e da educação especial;
- d) escola como espaço de inclusão, de aprendizagem e de socialização;
- e) pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar.

2. Gestão escolar e qualidade do ensino

- a) a construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais;
- b) o trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente e da gestão escolar;
- c) o envolvimento dos professores na atuação dos colegiados e das instituições escolares com vistas à

- consolidação da gestão democrática da escola;
- d) o processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento da prática docente e dos avanços da aprendizagem do aluno;
- e) o convívio no cotidiano escolar: uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, de construir valores de uma vida cidadã e de desenvolver atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis;
- f) o papel do professor na integração escola-família;
- g) a formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.

3. Gestão do processo de ensino e de aprendizagem

- a) o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação;
- b) o uso de metodologias voltadas para práticas inovadoras;
- c) o processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno;
- d) o reforço e a recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem para atendimento à diversidade de características, de necessidades e de ritmos dos alunos;

- e) os ambientes, os materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem;
- f) a relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.

Além do perfil acima traçado e desejado, todo professor precisa ter uma intencionalidade política, isto é, uma concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade que vise a transformação da realidade em que estamos inseridos, engajando-se na construção de um Projeto Pedagógico que vise a emancipação da sociedade e a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Ao chegar à escola para desempenhar a sua função, o professor precisa estar preparado para lidar com as diferentes situações, trabalhar sempre com o aluno real presente nas salas de aula, ter espírito de equipe e ser capaz de envolver-se como o coletivo da comunidade escolar, para poder ir ao encontro das expectativas dessa comunidade.

Por isso, é muito importante que o perfil profissional almejado seja trabalhado durante o curso de licenciatura, a fim de que o professor, logo ao adentrar à escola, se integre de forma positiva à equipe escolar com base no conhecimento adquirido nos bancos escolares e nas experiências vivenciadas na sua formação universitária e possa, assim, realizar um trabalho a favor de uma educação pública de qualidade.

Referências bibliográficas:

A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de SP, in CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Comunicado publicado no DOE de 15 de Março de 2006, Seção I.

QUEM VAI ESTAR LÁ? QUEM ESTÁ AQUI E AGORA?

Juleusa Maria Theodoro Turra*
MESA REDONDA

O título escolhido para este texto combina dois momentos; um deles é uma referência a um evento, há mais de vinte anos atrás, que perguntava: quem educa o educador?¹¹ O evento, ao final dos anos de 1970 é momento também de criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e centralizou publicações, Cadernos CEDES, que trouxeram outros números voltados à temática de formação dos educadores, especialmente os cadernos de número 8 e 17.

É, por outro lado, menção a um pequeno texto de intervenção em debate proposto por uma das redes que são constituídas pela expansão da internet, estruturada a partir de um sítio².

A formação de professores, objeto de encontros e rede de discussões, é, ainda, e mais recentemente, foco de preocupação dos meios de comunicação, com páginas ou edições especiais em jornais, revistas e programas na rede de computadores e na televisão. Não é, todavia, tão presente quanto necessário nos

debates acerca da formação de profissionais, nas diversas áreas de atuação, para o presente — complexo e desigual — e para o futuro, cuja distância não é a mesma em todos os setores e para todas as pessoas.

A questão sobre quem estará lá foi proposta em meio à discussão sobre a formação do profissional do futuro que assinalava suas necessárias competências e habilidades; não mencionava, no entanto, quem seriam os professores a colaborar e construir o ambiente e o diálogo que conduzem o processo requerido.

Muito já foi dito sobre a importância da educação formal, sua permanência ao longo da vida, desdobrando-se em estudos e experiências não formais, ou mesmo informais, ao lado de sugestões várias sobre tecnologias adequadas e recursos para despertar e desenvolver competências e habilidades. Não havia, no entanto, em meio ao debate ocorrido, menção aos professores. Este foi o motivo da intervenção: quem serão os professores? Para estarem em tempo e condições adequadas, é

* Professora das faculdades de Geografia e de Turismo da PUC-Campinas, graduada em Ciências Sociais e em Geografia, mestre e doutora em Geografia. Foi docente dos níveis fundamental e médio entre os anos de 1976 e 1997 e desde 1979 é docente do ensino superior.

¹ O evento, ao final dos anos de 1970 é momento também de criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e centralizou publicações, Cadernos CEDES, que trouxeram outros números voltados à temática de formação dos educadores, especialmente os cadernos de número 8 e 17.

² O sítio em questão – Projeto Aprendiz – apresentara um artigo referente às competências e habilidades requeridas para o profissional do século XXI e indagávamos sobre qual o docente que estaria envolvido em tal processo de formação.

necessário incentivar o magistério. Como incentivar? Qual formação para a docência deve ser proposta e praticada?

A indagação foi reavivada na oportunidade de participação, na função de coordenador, da Mesa Redonda *Exigências sociais e legais para a educação formal: que formação de professores?* promovida pela Coordenadoria Especial de Licenciaturas, da Pró Reitoria de Graduação, como uma das atividades do I Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas, ocorrido em 30 de setembro do ano de 2006.

Ao contar com a participação na Mesa Redonda de docentes envolvidos com a formação de professores no ensino superior e docente envolvido com as tarefas de gestão de órgão público na área do ensino, considerou-se oportuno trazer uma reflexão que retomasse a necessidade da formação dos professores, acentuando o que seria esta formação e, particularmente, o papel da PUC-Campinas e a visão de futuro para o ensino básico.

As exigências de escolarização se acentuam e se diferenciam quando a população passa por alterações em sua dinâmica demográfica; são desafios novos que se somam aos não superados. Já são disponíveis análises sobre as exigências do futuro, mas aqui e agora há futuro, atingindo-nos com velocidade diferenciada. Aqui e agora a população não é a mesma de vinte anos atrás. As transformações são políticas, culturais, espaciais e demográficas propriamente.

Ao pensar qual a formação necessária aos professores é preciso considerar quem serão os alunos. A queda nas taxas de natalidade, um aspecto marcante da dinâmica demográfica, já atingiu, por exemplo, o grupo etário em fase de ingresso no ensino fundamental; as matrículas

apontam queda em números absolutos nos últimos cinco anos³.

Na Região Metropolitana de Campinas (RMC) estão matriculados mais de 370.000 alunos no ensino fundamental e cerca de 126.000 no ensino médio. Quais serão as tendências? Ao considerarmos o envelhecimento da população, observado para as várias faixas de idade, ou seja, crescimento maior nos grupos de população jovem, adulta e idosa, a educação e a escolarização ganham um novo significado.

Para visualizarmos o quadro de mudanças demográficas, apresentamos como exemplo o crescimento percentual em faixas de idade: para a faixa entre 10 e 14 anos, o crescimento nos últimos vinte anos foi de aproximadamente 21%, enquanto para o grupo de 15 a 19 anos atingiu 32%, inferior ao crescimento da faixa entre 20 e 24 anos, com mais de 40%⁴, em dados referentes à Região Metropolitana de Campinas.

A Região Metropolitana de Campinas possui, em maioria, percentuais menores que os encontrados no Brasil. Para a faixa de idade entre 10 e 14 anos que, no país, passou de 11,98% para 10,22% da população entre os Censos de 1980 e 2000, a RMC apresenta, no último Censo, 9,76%. A Região manterá percentuais próximos dos nacionais para as faixas de idade entre 20 e 24 anos, que no período considerado ficou praticamente inalterado, em torno de 9,5% da população total. As faixas correspondentes às idades mais avançadas têm, no período em tela, atingido percentuais maiores e a Região Metropolitana de Campinas apresentará, em todas elas, valores superiores aos nacionais.

Temos a considerar, com os dados disponíveis, que os desafios para a formação dos professores não se darão, somente, no

³ Os dados podem ser consultados no sítio da internet da Fundação SEADE, do estado de São Paulo, assim como no sítio da Agência Metropolitana – agemcamp.

⁴ Os dados foram obtidos a partir do Sistema de banco de dados agregados - SIDRA, da Fundação IBGE, disponível no sítio da internet, que permite consultas com cruzamento de diferentes variáveis.

atendimento à educação formal de crianças e adolescentes. Estamos muito próximos do atendimento universal para as matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental em uma região como a de Campinas e outros desafios são postos. Qual o ensino? Qual a aprendizagem?

No ensino fundamental encontramos-no momento de focar a qualidade. No ensino médio ainda é necessário pensar em sua expansão e na permanência dos estudantes. Na Região Metropolitana de Campinas ainda há mais de 12 mil adolescentes e jovens sem instrução, mais de 55 mil adolescentes com menos de 3 anos de estudo, semelhante contingente de jovens — entre 20 e 24 anos — com até 7 anos de estudo⁵.

Ao lado destes desafios, que são diferentes e não podem ser independentes, há que se considerar o resgate dos que, adultos, não foram escolarizados, dos que necessitam retornar à escola e dos que necessitam de aprimoramento, da continuidade de sua educação. A formação dos professores deve atentar para o conjunto das situações que estão postas.

A história dos 65 anos da PUC-Campinas, comemorados em 2006, é a história da formação de professores. O que veio a se constituir como a PUC-Campinas inicia-se com a implantação de cursos de formação para docentes, sendo a primeira instituição com esta característica no interior paulista. Ao longo de mais de seis décadas, algo em torno de 3.000 professores foram formados, dando vida ao projeto inicial e influenciando na característica marcante que o município de Campinas e a região que sedia têm externado.

Na Região de Campinas são reconhecidos aspectos díspares: o pólo de ciência e tecnologia, a organização social

expressiva em várias esferas, as referências de integração nacional e internacional, assim como um centro em que parte significativa de seus habitantes tem inserção social e econômica subalternas, com todas as decorrências desta condição.

Os caminhos da formação para o trabalho e para a sequência de estudos, compreendidos como o desenvolvimento de possibilidades de compreender e agir no mundo, são bases para a reversão da condição indicada. É preciso ampliar a escolaridade e fazê-lo de modo apropriado, ou seja, a partir da ação de profissionais capazes e comprometidos.

A formação de professores, pela PUC-Campinas, permanece como uma de suas políticas estratégicas e no ano de 2006, dentre as vagas para o vestibular — processo de seleção para ingressantes —, mais de 1.000 são oferecidos para os 10 cursos que têm habilitação em licenciatura, em cujos projetos pedagógicos estão envolvidos cerca de 130 docentes.

Os números são significativos; talvez surpreendentes quando, ao analisar a Universidade, as licenciaturas e seus alunos parecem um grupo de pequeno porte. De fato são minoritários, representando menos de 20% das vagas no vestibular, enquanto os docentes nas licenciaturas — mas não necessariamente com atuação exclusiva nesta modalidade — são menos de 15% do corpo de professores da Universidade. Embora não dominantes, os cursos de licenciatura mantiveram-se presentes nos 65 anos da PUC-Campinas, passaram por alterações, articularam-se com bacharelados e permanecem referência para a docência e têm, continuamente, uma atenção particularizada com órgãos específicos, como é hoje a Coordenadoria Especial de Licenciaturas.

A contribuição e os desafios da PUC-Campinas podem ser compreendidos com

⁵Dados obtidos a partir do Censo de 2000, realizado pela Fundação IBGE, disponível no sistema SIDRA, no sítio da internet.

apoio da leitura dos resultados de estudos realizados pelo Ministério da Educação⁴. Estes estudos indicaram, para o ano de 2002, que as instituições de ensino superior privadas ofereceram mais de 350.000 vagas nos cursos de licenciatura, o maior volume dentre todos os cursos de graduação, que se somam a mais 150.000 vagas nas universidades e instituições públicas, havendo um crescimento constante nos últimos dez anos.

Os estudos indicam que este esforço permitiu que, em 2001, fossem 176.000 os concluintes, cerca de 60% em instituições privadas.

O número de licenciados é, em relação aos totais, compatível com as demandas por áreas de formação em relação às disciplinas a serem ministradas; mas a distribuição dos docentes, a permanência no magistério e a

necessidade de acompanhar a dinâmica demográfica, conjuntamente com a política-econômica e cultural, não permitem que se considere a situação equacionada.

A concepção de educação sólida, rigorosa é também permanente, interdisciplinar e voltada à cidadania plena. A formação dos professores deve ser alicerçada em projetos em que estas dimensões apresentem-se combinadas.

Os cursos de licenciatura, impregnados desta concepção, podem se transformar nos cursos mais dinâmicos e criativos, coincidindo com as expectativas dos jovens que buscam uma formação que lhes dê futuro. As licenciaturas podem caminhar para a combinação entre o que dá futuro e o que constrói futuros, conforme pudemos ouvir no Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas.

“Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros”.

Paulo Freire

⁴ Estudo realizado pelo INEP, publicado em 2003.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PARTICIPAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: BREVE HISTÓRICO¹

Fabiano Stein Coval

Lincoln Amaral

Maria Helena Novaes Rodrigues

Patrícia Vieira Trópia

Sílvia Cristina Venticinque Mendes

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira passa, há pelo menos uma década, por um amplo processo de reforma, cujos marcos principais são a Constituição de 1988, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. São inúmeras as razões desta mudança, mas entre elas vale destacar a necessidade de adaptação do País e, evidentemente, das Universidades às exigências econômicas da atual fase econômica e política. Apesar de alçada, mais uma vez na história brasileira, à condição de redentora e de motor do desenvolvimento, a educação enfrenta problemas extremamente graves em todos os níveis do sistema de ensino e em vários âmbitos.

No que diz respeito aos problemas na formação do professores e na educação básica, seu enfrentamento passa pela definição de políticas que se sustentem na defesa da

educação pública de qualidade, como um direito público subjetivo de todo cidadão e que valorizem a docência, tanto em termos de formação (os cursos de licenciatura), quanto de atuação (campo profissional e condições de trabalho dos professores). Seguem alguns dados sobre o perfil dos professores e sobre o desempenho dos alunos da educação básica.

Os dados do INEP mostram que, em 1997, o país tinha 1.617.611 professores na educação básica. Desses, 651.396 trabalhavam na região sudeste e 313.234 no estado de São Paulo. Do total de docentes da educação básica do estado de São Paulo, 734 tinham apenas o 1º Grau completo; 80.378 tinham o 2º Grau completo e 230.512 tinham 3º Grau completo. Observando-se os níveis de ensino no estado de São Paulo separadamente, será encontrado o seguinte quadro: na educação infantil, do total de 34.562 professores, 112 eram leigos, ou seja, não tinham sequer o 2º Grau completo; 15.687 professores tinham o 2º Grau completo e 18.634 tinham o 3º Grau. Nesse quadro, chama atenção a porcentagem de professores que têm como

¹ Este texto compõe o relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho de Licenciatura composto pelos docentes citados como autores, instituído em junho de 2006 pela Coordenadoria Especial de Licenciatura, Pró-reitoria de Graduação, PUC-Campinas.

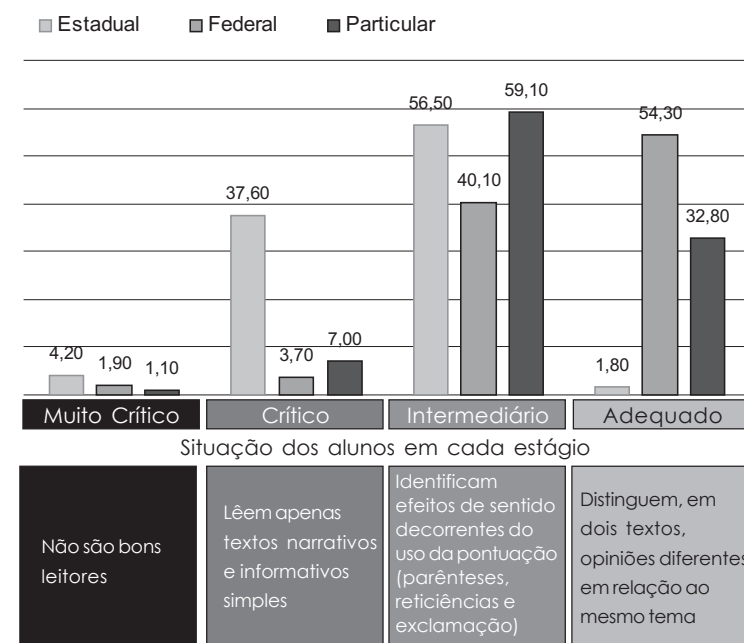
formação o Magistério de nível médio: 45% do total. Observando-se as séries iniciais do Ensino Fundamental, foram encontrados os seguintes dados: do total de 96.907 professores, 200 são leigos, 48.390 têm como formação o Magistério de nível médio e 47.991 têm a formação superior. Quanto ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, cuja titulação exigida é o ensino superior, foram encontrados os seguintes dados: do total de 100.998 professores de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental, 95.872 têm ensino superior. Esse contraste deve-se às exigências legais para a formação de professores da educação infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental – o curso de Magistério de 2º Grau. Historicamente criticada, a formação dos professores no curso de Magistério de 2º Grau significou, não apenas o rebaixamento da formação de professores, mas seu aviltamento quantitativo e qualitativo. Não apenas o número de anos de formação foi reduzido e a formação antecipada, mas também o Magistério se baseou em um ideal de formação meramente técnica e, predominantemente, vazia de substância teórico-metodológica.

Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), passou-se a exigir que a formação de todos os profissionais da educação deveria ser realizada em nível superior – aspecto que aponta, em princípio, para uma elevação da qualidade da formação.

Quanto à situação do ensino e da aprendizagem na educação básica, as estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP mostram que os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) exigem, dos cursos de Licenciatura e dos próprios professores em exercício, uma mudança de rumo no trabalho escolar. Na região sudeste, no ano de 2003, apenas 7,7% dos alunos avaliados tiveram um desempenho considerado adequado na prova de língua portuguesa. Esse quadro persiste nas outras disciplinas e se agrava quando tratamos de outras regiões do país. Em 2003, apenas 1,8% dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio tiveram desempenho considerado satisfatório, conforme quadro abaixo.

Saeb: % de estudantes nos estágios em língua portuguesa

3ª série do ensino médio - São Paulo



Fonte: Inep (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais), do Ministério da Educação.

Diante desses desafios, os cursos de Licenciatura assumem relevância social e histórica.

2. PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um dos principais desafios colocados para a sociedade brasileira hoje, principalmente para os setores social e economicamente dominados, é o acesso, quantitativo e – sobretudo – qualitativo, à educação. Historicamente excludente e elitista, a educação brasileira foi, até meados do século XX, inacessível a significativos segmentos brasileiros. Para se ter uma idéia precisa dessa exclusão, basta mencionarmos que, em 1996, a taxa de analfabetismo absoluto era de 14,2% da população brasileira e que a taxa de escolarização no Ensino Fundamental, em 1998, era de 87,5% – significando que 12,5% das crianças em idade escolar estavam fora da escola.

Resultado da obrigatoriedade de oferecimento pelo Estado desse nível de ensino, bem como da definição da educação como um direito público subjetivo, a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, experimentado nas últimas décadas, deveria ter sido acompanhada por uma proporcional ampliação dos cursos de licenciatura, bem como de um incremento no debate nacional sobre a formação nos cursos de licenciatura ou até mesmo de campanhas pela valorização do trabalho do professor². Infelizmente não é isso que se tem visto. Muito embora tenha havido, a partir de 1990, um crescimento da demanda por cursos de graduação que possuam licenciatura, essa demanda tem sido, de todo modo, inferior à oferta – o que evidencia que há muitas vagas ociosas nas universidades brasileiras, especialmente nas particulares. A

desvalorização e o desprestígio da função docente podem ser constatados pelo fato de que a procura pelos cursos de Licenciatura é bem menos acirrada, quando comparada a outras áreas, sobretudo quando comparada com cursos de alta demanda como medicina, direito e as engenharias. Enquanto a demanda para os cursos de licenciatura nas universidades públicas foi, em 2002, de 5,3 candidatos por vaga, nos cursos de Direito foi de 11,1 e nos de Medicina de 41,2 candidatos por vaga. Em números absolutos, resulta o seguinte quadro: enquanto, em 1996, ingressaram cerca de 60 mil alunos nos cursos de graduação em instituições públicas, em 2002, esse contingente chega a quase 145 mil.

A demanda para os cursos de licenciatura em instituições de ensino superior privadas tem, contrariamente às públicas, decrescido em âmbito nacional: se, em 1991, era de 1,4 a relação candidato/vaga, em 2002, esta relação cai para 1,1. Esta queda na procura deve ser, contudo, qualificada. Aparentemente, teria havido uma redução na procura. Contudo, nas instituições particulares houve, por um lado, um crescimento na procura pelos cursos de licenciatura (em 1996, aproximadamente 103 mil alunos se matricularam nos cursos de graduação em Licenciatura, enquanto, em 2002, esse número chegou a 217 mil), mas, por outro, houve um aumento no número de vagas (que cresceu de 150 mil, em 1996, para 366 mil, em 2002). Portanto, embora tenha havido aumento na procura pelos cursos de licenciatura, o crescimento da oferta, que já era superior em 1996, cresce ainda mais em 2002 – sobretudo em função da expansão da rede privada.

Visto sob outro prisma, esses dados não deixam de ser animadores, pois evidenciam que a carreira do magistério tem atraído jovens brasileiros – a despeito da crise de identidade, do aumento da violência contra professores nas escolas, da perda da autonomia didática resultante das políticas educacionais em curso

² Este debate tem ficado restrito aos estudiosos, a algumas universidades e a alguns parlamentares comprometidos historicamente com a causa educacional.

e, sobretudo, dos baixos salários recebidos por professores das redes públicas, estadual e municipal.

Outro dado positivo é o aumento do número de cursos de graduação em Licenciatura nas universidades públicas e privadas: de 2.512 cursos em 1991, passa-se a 5.880, em 2002. As matrículas nos cursos de graduação em Licenciatura também apresentaram um crescimento singular – se comparado aos cursos tradicionais. Houve, segundo dados do INEP (2003), um crescimento de 90% no período 1991–2002.

Entre as áreas consideradas críticas pelo INEP estão as áreas de Física e Química, mas não apenas. Em função da obrigatoriedade do ensino fundamental e do esforço de crescimento da educação infantil, o MEC previa que até 2006 deveriam ser formados cerca de 98.000 novos professores especialistas e cerca de 100 mil professores de educação infantil. Estima-se, também, que o Ensino Médio necessitaria de um incremento de 125 mil professores até este ano.

Finalmente, as pesquisas de longo prazo produzidas pelo INEP apontam que o mercado de trabalho em educação está em franca expansão – dado que é muitas vezes ocultado pelas universidades, governo e, sobretudo, pela imprensa. Esta expansão ocorre em função 1) da legislação brasileira que tornou o Ensino Fundamental obrigatório e a educação um Direito Público Subjetivo, 2) da indicação de ampliação dessa obrigatoriedade para a Educação Infantil e para o Ensino Médio e 3) da aprovação, recentemente, do Fundo de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica (Fundeb).

Ainda que não tenhamos realizado nenhuma pesquisa de cenário para a Licenciatura, este Grupo de Trabalho avalia que – mesmo considerando o desprestígio da Licenciatura e a crise da educação brasileira – há importantes indícios tanto da expansão da procura pelos cursos de Graduação em

licenciatura, incluindo a Pedagogia, quanto de expansão do mercado de trabalho para os futuros licenciados. A PUC-Campinas, Universidade historicamente comprometida com a formação de professores, tem, assim, não apenas alguns indicadores nacionais para pensar suas diretrizes, mas deve também ousar e avançar na construção de propostas curriculares pautadas na qualidade, mais precisamente na visão segundo a qual é a qualidade da formação do licenciado que poderá trazer frutos pessoais e sociais.

3. BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A origem dos cursos de formação de professores está relacionada à criação do sistema Universitário no início da década de 1930. Por meio do decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, o ministro Francisco Campos criou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que abrigou os primeiros cursos de formação de professores. A organização daqueles cursos baseou-se, desde sua criação até a Ditadura Militar, no denominado esquema 3+1. As Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, local da formação de professores, ofereciam o título de bacharel a todos que cursassem três anos de estudos em conteúdos específicos da área, bem como o título de licenciado àqueles que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Esse esquema (3+1) consagrava a separação entre bacharelado e licenciatura, na medida em que à formação do bacharel seguir-se-ia a formação do licenciado. Neste esquema, a licenciatura – entendida naquele momento como a formação do professor – acabou assumindo, real e simbolicamente, uma formação de âmbito teórico- metodológico apressada e menor. Apesar disso, a partir da década de 1930, surgiam professores que haviam tido formação assentada em uma concepção científica, com base em uma pedagogia renovada (princípios

da Escola Nova), formação que os qualificava para o exercício do ensino.

Com a entrada em vigor da Lei nº4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores passaram a ter uma nova regulamentação. Essa nova legislação passou a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação.

Com o advento da Lei nº5692/71, a educação básica oficial brasileira foi organizada em dois níveis de ensino: o primeiro e segundo graus. A mesma legislação, ao organizar o currículo escolar, estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, as quais compuseram o currículo pleno dos estabelecimentos de ensino.

No momento atual, vive-se um processo de reformas curriculares em função das mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96). Os cursos de formação foram obrigados a rever seus projetos pedagógicos, o que incluiu, evidentemente, a revisão dos seus currículos.

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, instituiu a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. A lei 9.193, que criou o Conselho Nacional de Educação em 1995, dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em geral. Em 1997, o Parecer 776 exarado pela Câmara de Ensino Superior, definiu as orientações, por meio das quais as diversas áreas do conhecimento deveriam definir suas Diretrizes. O propósito principal daquele Parecer foi extinguir os currículos mínimos e estabelecer diretrizes flexíveis e gerais, norteadas pelos seguintes pressupostos: redução do tempo de duração da formação inicial, autonomia das Instituições de Ensino Superior - IES para organizar seus currículos, desenvolvimento de novas formas de aprendizagem que diminuíssem a evasão nos cursos superiores e inserção da Iniciação Científica na graduação. As Diretrizes

visavam estabelecer, além de princípios e procedimentos institucionais e curriculares, as bases comuns para que os sistemas (nacional, estadual e municipal) e as instituições de ensino (Universidades, Faculdades etc) pudessem organizar, planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, segundo um "padrão de qualidade" reconhecido no País. Para normalizar a formação dos profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação, já em 26 de junho de 1997, por meio da Resolução nº2, estabeleceu as regras de organização e funcionamento dos chamados "programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio." O referido documento descreve, em seu artigo 1º, que a formação de docentes para atuar nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio, deverá se dar em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma de educação superior e também em programas especiais de formação pedagógica. Por programas especiais entendem-se cursos oferecidos, com uma carga horária de, pelo menos, 540 horas, sendo, no mínimo, 300 horas de prática. Tais programas visam suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades. Deve-se lembrar que o parágrafo único do artigo 5º estabelece que os(as) participantes do programa que já exerçam o magistério na disciplina em que o(a) mesmo(a) pretende habilitar-se, "poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço".

Em 2002, por meio de duas novas Resoluções, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002) e definiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (CNE/CP 02/2002), complementando-se, assim, os principais

referenciais para a formação de professores para a Educação Básica no País. É esta legislação que vigora hoje no País.

4. Pressupostos para a formação de professores

É possível dizer que o conhecimento acumulado em torno da formação de professores não é homogêneo. Se por um lado, predominam e proliferam estudos e pesquisas em torno da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, lateralmente, sobre a Educação Infantil, sobre a formação de professores para as séries finais do Ensino fundamental e para o Ensino médio - formação que ocorre nos cursos de Licenciatura específicos - há menos debates e estudos. Há que se reconhecer que nas Universidades públicas e privadas comprometidas historicamente com a formação de professores este debate vem ganhando algum espaço. Na busca de melhor articulação entre faculdades de educação e cursos específicos, muitas universidades enfrentam algumas variáveis intervenientes na formação de professores: o saber específico, o lugar do saber pedagógico e a própria configuração curricular (3+1). Segundo Freitas (2006), os anos 90 são marcados, também, por estudos e debates em torno do conteúdo da escola (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes, tais como as condições de trabalho, a análise da escola como espaço social e político, etc. Em seu lugar, emergem discussões sobre a categoria prática, prática reflexiva, professor reflexivo, competências, habilidades, saber tácito, etc.

Contudo, nos últimos anos tem avançado o debate que pretende romper, não apenas no aspecto formativo, com a dissociação entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico nos cursos de formação de professores. Neste particular, deve-se ressaltar as iniciativas que buscam romper com a fragmentação das

disciplinas e implantar práticas interdisciplinares em seus currículos. Candau (1997) defende a interdisciplinaridade ao enfatizar uma integração interna que, partindo do conteúdo específico em direção ao pedagógico, garanta a articulação de núcleos temáticos.

Considerando que a formação de professores em cursos de licenciatura se constituiu historicamente em um esquema onde predominava uma total separação entre formação geral e formação pedagógica, a interdisciplinaridade parece promissora pois pode vir a romper com os "guetos" institucionais, muito fortes na estrutura universitária até hoje. Outro avanço tem sido o conceito de professor pesquisador, o que significa, grosso modo, dizer que tanto a formação do professor deve ser desenvolvida sob bases científicas, quanto a própria atuação do professor demanda, inúmeras vezes, a pesquisa como metodologia.

5. Breve História das Licenciaturas da PUC-Campinas

Em 20 de maio de 1941 foi fundada a Sociedade Campineira de Educação e Instrução (SCEI), que se destinava à administração dos estabelecimentos de ensino pertencentes à Diocese de Campinas. Em um contrato entre a SCEI e a Diocese de Campinas, ficou estabelecida a constituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade de Ciências Econômicas. Assim, a história dos cursos de licenciatura da PUC-Campinas confunde-se com a história da própria Universidade.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi criada seguindo o modelo padrão estabelecido pelo Decreto Lei no. 1190 de 04 de abril de 1939 que expressava os objetivos desse tipo de instituição: "Preparar professores para o ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino,

proporcionando aos alunos ensejo de se especializarem, conforme aptidões individuais; ministrar uma alta e sólida cultura filosófica, científica e literária aos que se destinam ao exercício das altas atividades intelectuais de ordem desinteressada ou técnica." (FFCL, Anuário, 1942, p. 49). Era o denominado "padrão federal" ao qual os currículos básicos dos cursos de instituição públicas e privadas tiveram que se adaptar.

Na sua criação, a FFCL teve seu funcionamento autorizado para oito cursos, a saber: Filosofia, Ciências Políticas e Sociais, Geografia e História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática, tendo sido reconhecida em 16 de maio de 1944. Todos os cursos iniciaram suas atividades em 1942, exceto o de Ciências Políticas e Sociais que, sob a denominação Ciências Sociais, devido ao pequeno número de inscritos, iniciou suas atividades em 1963.

A FFCL compreendia quatro seções fundamentais: de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Pedagogia; e uma seção especial de Didática (FFCL, Anuário, 1942, p. 50) que, em 1945, foi transformada em curso de Didática.

Tais cursos foram propostos para, ao término de três anos, conceder ao aluno o título de bacharel. Para a obtenção do título de licenciado, o aluno deveria estudar, na seqüência, as disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Tratava-se do célebre modelo "três mais um" (3 + 1).

Em 15 de julho de 1945, foi criada a Universidade Católica de São Paulo e a ela foram agregadas as Faculdades Campineiras, permanecendo tal situação até 1955, quando foi criada a Universidade de Campinas.

Durante o período compreendido entre 1945 e 1955, os trabalhos nas Faculdades

Campineiras, em termos de formação de professores, continuaram. Em 03 de março de 1947, iniciaram-se os cursos extraordinários para "Formação de Professores de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais" e, em 1º de janeiro de 1948, o Conservatório de Canto Orfeônico "Maestro Julião" foi agregado às Faculdades Campineiras.

Em agosto de 1955, após ser criada a Universidade de Campinas, houve a aglutinação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de Ciências Econômicas, de Odontologia e de Direito, e a incorporação da Escola de Enfermagem "Madre Maria Teodora" e da Escola de Serviço Social. Em 1956, o curso de Geografia e História foi desmembrado em dois.

Em 1958 a Universidade passou a ser denominada Universidade Católica de Campinas e, em 1972, o Papa Paulo VI concedeu-lhe o título de Pontifícia. Em 1969 foi criado o curso de Educação Física (alocado na FFCL) e em 1970 o curso de Ciências.

Ainda em 1970, em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5540/68), ocorreram grandes transformações no ensino superior brasileiro. A Universidade agrupou os cursos de Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia. Criou um curso básico para os quatro cursos. Após dois anos, os alunos concluíam a Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Na seqüência, podiam optar por fazer mais dois anos e obter Licenciatura Plena em um dos quatro cursos ou continuar por mais um ano e receber o diploma de Licenciatura Plena em Estudos Sociais. No bojo da legislação federal vigente, várias licenciaturas tiveram de ser oferecidas nas modalidades "Curta" e "Plena": a primeira, habilitando para a docência em nível do então 1º Grau, e a segunda incluindo o 2º Grau. Foi o que ocorreu também com os cursos de Educação Artística, de Matemática e de Ciências Biológicas, este criado em 1971, com início previsto para 1972.

Ainda em 1971 (26 de novembro, 74ª. Reunião do Conselho Universitário) foi extinta a

FFCL e os cursos alocados naquela Faculdade desmembrados. Em 1972 foram constituídos sete Institutos: Artes e Comunicações, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Filosofia e Teologia, Letras e o de Psicologia. Foram constituídas, também, sete Faculdades: Biblioteconomia, Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas, Educação, Educação Física, Enfermagem, Direito e Odontologia.

No que diz respeito aos cursos de Licenciatura, a formação pedagógica ficou a cargo da Faculdade de Educação, enquanto que a formação específica ficou a cargo das Unidades correspondentes a cada habilitação.

Em 1972, passou a existir o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística e as Licenciaturas Plenas com habilitação em Artes Plásticas, Desenho e/ou Música (esta última nunca foi oferecida).

O curso de Enfermagem solidificou-se com a criação da Faculdade de Enfermagem; entre 1972 e 1976 a Licenciatura passou a fazer

parte do currículo obrigatório juntamente com o Bacharelado. A partir de 1977 a Licenciatura passou a ser opcional, sendo extinta a partir de 2000.

Em 1981, o Instituto de Filosofia e Teologia foi desmembrado em Instituto de Filosofia e Instituto de Teologia e Ciências Religiosas.

A década de 1980, com as transformações políticas, econômicas e sociais que sofreu, exigiu da PUC-Campinas uma reflexão sobre sua prática educacional. Elaborou-se um Projeto Pedagógico para a Universidade, que procurava reavivar sua identidade católica e a preocupação com a formação integral do aluno, não se restringindo à formação técnico-científica. As unidades acadêmicas também procuraram elaborar seus projetos pedagógicos. Foi um processo longo e cuidadoso, pioneiro em relação à sua abrangência, e mobilizou expressivo número de docentes.

Entre 1980 e 2000, a situação dos cursos de Licenciatura era a seguinte:

Unidade	Cursos	Modalidade
Instituto de Artes, Comunicações e Turismo	Educação Artística	Curta
	Educação Artística: Desenho	Plena
	Educação Artística: Artes Plásticas	Plena
Instituto de Ciências Biológicas	Ciências	Curta
	Ciências Biológicas	Plena
Instituto de Ciências Exatas	Matemática	Plena
Instituto de Ciências Humanas	Ciências Sociais	Plena
	Geografia	Plena
	História	Plena
Instituto de Filosofia	Filosofia	Plena
Instituto de Letras	Língua Portuguesa	Plena
	Língua Inglesa	Plena
Instituto de Psicologia	Psicologia	Plena
Faculdade de Educação	Pedagogia	Plena
	Educação Especial	Plena
Faculdade de Educação Física	Educação Física	Plena
Faculdade de Enfermagem	Enfermagem	Plena

Em 2000, houve um processo de reestruturação bastante amplo na PUC-Campinas. Todos os Institutos transformaram-se em Faculdades; foram criados seis Centros, cinco dos quais oferecem cursos de licenciatura. Desde então, delineou-se o perfil das Licenciaturas, o qual se encontra até o presente, em 2006, na PUC-Campinas:

CENTRO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Faculdade de Artes Visuais

Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais – Noturno – 4 anos

Faculdade de Letras

Bacharelado e Licenciatura em Letras – Matutino e Noturno – 4 anos

CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA

Faculdade de Ciências Biológicas

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas – Matutino e Noturno – 4 anos

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Faculdade de Educação Física

Bacharelado e Licenciatura em Educação Física – Matutino e Noturno – 4 anos

Faculdade de Educação

Licenciatura em Pedagogia – Matutino e Noturno – 4 anos

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, AMBIENTAIS E DE TECNOLOGIAS

Faculdade de Matemática

Licenciatura em Matemática – Noturno – 3 anos

Faculdade de Geografia

Bacharelado e Licenciatura em Geografia – Noturno – 4 anos

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Faculdade de Ciências Sociais

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais – Noturno – 4 anos

Faculdade de Filosofia

Bacharelado e Licenciatura em Filosofia – Noturno – 4 anos

Faculdade de História

Bacharelado e Licenciatura em História – Noturno – 4 anos

Há, portanto, um total de dez Licenciaturas, das quais quatro são oferecidas nos períodos matutino e noturno (as demais somente no noturno) e uma (Matemática) em três anos (as demais em quatro anos).

Para se falar em números, com exceção de duas licenciaturas que deixaram de existir nos últimos seis anos, foram formados pela PUC-Campinas até 2006:

Curso	Número de Formados
Artes Visuais (incluindo Ed. Artística, Artes Plásticas e Desenho)	4.271
Ciências Biológicas (incluindo o curso de Ciências)	5.328
Matemática	2.739
Ciências Sociais (incluindo Estudos Sociais)	1.298
História	1.647
Geografia (incluindo o curso integrado de Geografia/História)	767
Filosofia	1.239
Letras	3.520
Pedagogia (incluindo os cursos Educação Especial e Pré-Escola)	5.135
Educação Física	7.761
Total de Formados	33.705

Estes formados totalizam 33.705 professores; se incluídos os formados professores nos cursos de Psicologia, Química e Enfermagem, o número ultrapassa trinta e seis mil professores formados pela PUC-Campinas em 66 anos de existência.

Tais dados revelam a importância das Licenciaturas para a PUC-Campinas e a

importância da PUC-Campinas para a formação de professores na região metropolitana de Campinas. Fica patente, portanto, a necessidade de pensar e estimular os cursos de Licenciatura na Instituição, em consonância com sua função social, enquanto universidade, e os princípios e valores da missão institucional.

Referências Bibliográficas

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores; Que rumos tomar? in CANDAU, U.M.F. (org.) Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. In: Informativo do Departamento de Formação Sindical e Políticas Sociais - SIND - UTE/MG. nº 06/2006.

“Principal ator na situação universitária, o professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas da sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer.”

Regis de Moraes



**Baú de
Preciosidades**

ENTREVISTA

Licenciatura: memórias e vivências

Prof. Rui Ribeiro de Campos*

1. Como escolheu a docência?

Na verdade, foi ela que me escolheu. Nos tempos de estudante, pelo horário do curso superior que fazia (era vespertino), era difícil arranjar emprego, exceto algumas aulas. Com a minha situação econômica apertadíssima, apareceram aulas de Geografia em um curso supletivo. Aliás, poderiam ser aulas de História, Português ou outra disciplina. Na situação em que me encontrava tentaria qualquer uma. Solicitaram uma aula-teste e, por sorte, eu pude escolher o tema. Ministrei uma aula sobre "Subdesenvolvimento" para alguns professores e fui aprovado. Aí passei a estudar bastante para dar conta das aulas. A visão de Geografia – estávamos na ditadura militar – era aquela que muitos ainda têm na cabeça: memorizar, memorizar, memorizar. Mas comecei, fui me adequando à profissão, modificando alguns conceitos de ensino da própria Geografia, e estou nesta profissão até hoje. Entretanto, se antes, às vezes, cheguei a ser chamado de inovador, hoje sou mais tachado de conservador.

2. O que foi mais marcante na sua experiência docente no ensino médio e na universidade?

Algum tempo depois que comecei a lecionar no ensino médio, tive bastante liberdade para escolher os temas. Como era o período da ditadura militar, as aulas de Geografia em cada classe eram poucas e os riscos eram grandes. Com o passar dos anos fui conseguindo ampliar a carga horária nas

escolas em que trabalhava, demonstrar que toda disciplina bem dada era importante (isso, principalmente, nos Conselhos de Classe), elaborar o material trabalhado em sala de aula e me realizar na principal tarefa da atividade de ensino: proporcionar o pensar a partir do conteúdo proposto. Dar condições para que o aluno aprenda a pensar. Alguns resultados foram gratificantes.

Também o fato de participar de grupos de discussão sobre o curso de Humanas em determinado colégio; eram diversos professores pensando em um curso de qualidade, em uma programação com temas comuns, que acabou sendo realizado e dando certo. Isso despertou alguma inveja em determinadas pessoas, em alguns que pensavam que um curso de Humanas era para os mais fracos, e estas pessoas tudo fizeram para boicotar a experiência. E conseguiram. Mas o exemplo da atividade permaneceu.

No ensino superior – a maioria dos cursos em que trabalhava era voltada exclusivamente para a licenciatura – foi perceber que influenciei de modo positivo diversas pessoas, tanto em aprender a estudar quanto a trabalhar de modo a colaborar para o uso da disciplina de forma adequada. Pena que, em alguns cursos, isto está mais difícil atualmente.

3. Em que aspectos a licenciatura contribuiu para o seu trabalho diário na PUC-Campinas e em que ela poderia melhorar?

Trabalhar com a Geografia é muito gratificante, mas também muito difícil. A

* Professor da Faculdade de Geografia da PUC-Campinas, graduado em Filosofia e Geografia pela PUC-Campinas, mestre em Educação pela PUC-Campinas e doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Foi docente do ensino fundamental e médio, e é supervisor de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados de sua Faculdade.

realidade está em permanente mudança, novos paradigmas surgem constantemente, pois realidades diferentes necessitam de novos instrumentais de análise. Foi o trabalho na licenciatura que me fez sentir que não se trabalha direito se não se tem uma sustentação filosófica e se não se conhece o percurso histórico de sua disciplina. A luta para a implantação de disciplinas como Epistemologia da Geografia e Pensamento Geográfico Brasileiro (a Faculdade de Geografia da PUC-Campinas é uma das poucas – ou a única – que possui esta disciplina) foi muito significativa para mim.

Na universidade, a licenciatura precisa melhorar e retomar sua importância. Há dificuldades na rede de ensino como a perda de *status* da profissão, as precárias condições de ensino e de remuneração, mas é uma atividade fundamental para o país e para a realização pessoal quando existem condições adequadas. Acho que a PUC-Campinas não deveria perder este papel que sempre possuiu – formar bons professores –, que os cursos que são de bacharelado e licenciatura não devem deixar de lado os aspectos de formação do professor, pois podem estar colocando no mercado pessoas sem qualificação, piorando o que sempre foi um destaque desta Universidade. Professor também é um pesquisador; a diferença está no tipo de pesquisa que ele tem de fazer. Ele pesquisa para a docência. E ser responsável pelo futuro de milhares de jovens é mais importante do que muitas outras atividades.

4. Em sua opinião quais foram os avanços e os retrocessos que a licenciatura tem vivido no Brasil? Quais as perspectivas do futuro?

Desde a ditadura militar ela tem sofrido retrocesso. Tentou-se formar piores professores para que pensassem menos e se contentassem

com baixos salários. Depois foi a preocupação com as estatísticas, o que fez piorar ainda mais as formas de avaliação. Muitos alunos não lêem, não estudam, não participam e são aprovados. Os que não gostam nem um pouco de ler não devem optar por cursos de licenciatura. A situação atual da profissão nos ensinos fundamental e médio está ruim e comprometendo o futuro do país. Espera-se agora que haja uma melhora na educação do país.

Um avanço que ocorreu em décadas anteriores foi que, em muitas escolas, o corpo docente era quem definia o projeto pedagógico; isto forçava a participação. Quando aqueles que compunham a assessoria começaram a dirigir – e de modo autoritário – o projeto pedagógico, a situação começou a piorar.

Outro avanço que se observou foi, a partir da década de 80, em livros didáticos das ciências humanas. Muitas das mudanças que ocorreram no ensino superior, no campo destas ciências, foram incorporadas aos livros didáticos. Estes melhoraram bastante. A distribuição de livros didáticos pelo poder público na rede de ensino é algo positivo; o negativo é a demora na entrega dos mesmos. Ele é um material de apoio importante para muitos.

Recentemente houve outro retrocesso, com livros divididos em “aulas”, fornecidos por determinadas empresas de instrução, sendo obrigatório seguir aula a aula para dar toda a matéria que “cai no vestibular”. Isto acaba por provocar uma restrição à reflexão dos verdadeiros professores, um impedimento de análises de fatos atuais, uma homogeneização do ensino em diversas escolas situadas em bairros, cidades ou regiões diferentes. É somente bom para os docentes pobres em conteúdo.

ANEXO



O CD Anexo encartado contém resumos dos trabalhos apresentados pelos alunos dos Cursos de Licenciatura da PUC-Campinas, textos elaborados pelos professores nos Grupos de Trabalho e um álbum de fotos do I Encontro de Licenciatura/2006.

**I ENCONTRO DE LICENCIATURA DA PUC-CAMPINAS
2006**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA - CCV

FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

1. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)

ALUNOS:	ANDRÉ NOGUEIRA BOZZA	RA 02103000
	ANDRÉ RODRIGUES MAGALHÃES DE MARCO	RA 03069721
	ARIANA GRUNVALD SAMRA	RA 05082763
	BRUNA RAFAELLA ZANARDI PALERMO	RA 0507251
	CARLOS HENRIQUE OLIVEIRA PRADO BUENO	RA 04128443
	CARLOS MARCELO RIBEIRO	RA 04145678
	DÉBORA GUIMARÃES LIMA CARNEIRO	RA 05100771
	DOMINIQUE DINIS E OLIVEIRA	RA 05036603
	FERNANDA SANTIAGO ZACHARIAS	RA 01031871
	FREDERICO AUGUSTO FOGOLIN PEREIRA	RA 04270856
	JULIANA ALVES NEVES	RA 03040888
	JULIANA MORINI KUPPER CARDOSO	RA 03110566
	MARIA MAGALI STELATO ROCHA SOARES	RA 7947237
	MARIANA DE OLIVEIRA BATTISTINI SILVA	RA 05283189
	MARIANE CAMILO	RA 03274685
	MARINA MERCANTE NADDEO BALAU	RA 04136651
	RAPHAEL DE SOUZA MATTOS	RA 03112547
	RITA CAMILA NOBRE SAMPAIO	RA 02537041

ATIVIDADE: CONSCIENTIZAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA MATA CILIAR COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SISTEMA EDUCACIONAL REALIDADE, CAMPINAS-SP.

2. DISCIPLINA: BIOQUÍMICA

ALUNAS:	GISELI CASAGRANDE	RA 05309562
	ROBERTA C. BETTIOL	RA 05339668

ATIVIDADE: VIVA A VIDA COM VITAMINAS

3. PRÁTICAS DE ENSINO DE BIOQUÍMICA
DISCIPLINAS: BIOQUÍMICA ESTRUTURAL E FUNCIONAL

ALUNAS:	KALIANDRA GONÇALVES	RA 03099603
	ANA ALÁDIA BARIJAN	RA 03117405

ATIVIDADE: DISCIPLINAS: BIOQUÍMICA ESTRUTURAL E FUNCIONAL

4. PRÁTICA DE ENSINO INTEGRADA - BIOLOGIA DE INVERTEBRADOS C
4º PERÍODO DE 2006.

ALUNOS:	BRUNA RAFAELLA ZANARDI PALERMO	RA: 05072517
	CÉSAR AUGUSTO DOMENE FILHO	RA: 05328919
	DÉBORA GUIMARÃES LIMA CARNEIRO	RA: 05100771
	FABRIZIO MARCONDES MACHADO	RA: 05085642
	FERNANDA BRANCO SERQUEIRA CÉSAR	RA: 05267133
	LIA FLORINDA TASSINI ALDA	RA: 05007133
	LUCIANA PASQUALINI SCHNCARIOL	RA: 05301726
	MANUELA SALVE ROQUEJANI	RA: 05092127
	MARIA JOSÉ IRISARRI GUTIÉRREZ	RA: 05264668
	MARIANA BAPTISTELLA VEDOVELLO	RA: 05289871
	MARINA HELENA SUEITT CARRARA	RA: 05252069

ATIVIDADE: DINÂMICA: COLEÇÃO ENTOMOLÓGICA

5. PRÁTICAS DE ENSINO DE BIOQUÍMICA

ALUNAS:	BRUNA R. PALERMOS	RA 05072517
	DÉBORA CARNEIRO	RA 05100771
	MARIA JOSÉ GUTIÉRREZ	RA 05264668

ATIVIDADE: ALMANAQUE DO ENSINO: VITAMINAS EM QUADRINHOS

6. PRÁTICA DE ENSINO INTEGRADA - BIOLOGIA DE INVERTEBRADOS C
4º PERÍODO DE 2006.

ALUNOS:	DEBORAH BORGES PALIS	RA: 05250568
	JULIANA MILARÉ CABRINI	RA: 05358379
	THAIS ARRIGUCCI BERNARDES	RA: 05305875

ATIVIDADE: O CÓDIGO DOS CRUSTACEOS!

7. PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA DE VERTEBRADOS B
PERÍODO – 2006

ALUNOS:	FREDERICO AUGUSTO FOGOLIN PEREIRA	RA: 04270856
	THAIS YURI NOMOTO	RA: 04252490
	VICTOR HIDEKI SASAO DE SOUZA	RA: 04282836

ATIVIDADE: BIOLOGIA DO COLHEREIRO – ASPECTOS GERAIS E ADAPTAÇÕES EVOLUTIVAS.

8. DISCIPLINA:

ALUNAS:	ARIANA SAMRA	RA: 05082763
	MARINA BALAU	RA 04136651

ATIVIDADE: SEPARAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE PIGMENTOS

9. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) – MEC /SESU

ALUNOS:	MARIA MAGALI S. ROCHA SOARES	RP7947237
	ANDRÉ NOGUEIRA BOZZA	RA 02103000
	ANDRÉ RODRIGUES MAGALHÃES DE MARCO	RA 03069721
	ARIANA GRUNVALD SAMRA	RA 05082763
	BRUNA RAFAELLA ZANARDI PALERMO	RA 05072517
	CARLOS HENRIQUE OLIVEIRA PRADO BUENO	RA 04128443
	CARLOS MARCELO RIBEIRO	RA 04145678
	DÉBORA GUIMARÃES LIMA CARNEIRO	RA 05100771
	DOMINIQUE DINIS E OLIVEIRA	RA 05036603
	FERNANDA SANTIAGO ZACHARIAS	RA 01031871
	FREDERICO AUGUSTO FOGOLIN PEREIRA	RA 04270856
	JULIANA ALVES NEVES	RA 03040888
	JULIANA MORINI KUPPER CARDOSO	RA 03110566
	MARIANA DE OLIVEIRA BATTISTINI SILVA	RA 05283189
	MARIANE CAMILO	RA 03274685
	MARINA MERCANTE NADDEO BALAU	RA 04136651
	RAPHAEL DE SOUZA MATTOS	RA 03112547
	RITA CAMILA NOBRE SAMPAIO	RA 02537041

ATIVIDADE: COLETA SELETIVA NO CAMPUS II DA PUC - CAMPINAS.

10. DISCIPLINA:

ALUNOS:	TIAGO ZAIDEN	RA 05260567
	EDUARDO N. A. MENDONÇA	RA 05333299

ATIVIDADE: CARÁTER ÁCIDO-BASE - INDICADORES NATURAIS DE pH

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ATENÇÃO AO DEFICIENTE - CIAD

1º PERÍODO DE 2006

1. ALUNOS:	ANA CAROLINA GUIDO	RA 04021168
	FERNANDO MADEIRA LAMAS	RA 05365671

ATIVIDADE: FORMAÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS COM AUTISTAS E PORTADORES DE TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO

2º PERÍODO DE 2006

2. ALUNOS:	CRISTIANE KASI	RA 02133320
	LARISSA TELLA	RA 06338495
	LUCAS CARO	RA 02548832
	MARIANE PINTOR	RA 05069448
	RODRIGO SILVA	RA 05105861

ATIVIDADE: INCLUSÃO DO DEFICIENTE NO MERCADO DE TRABALHO

3. ALUNAS:	LIDIANE G. MAGRI	RA 04042180
	TATIANE F. CRODA	RA 04066197

ATIVIDADE: ARTE NA DIVERSIDADE

4. ALUNAS:	PRISCILA TONIN MANTOVANI	RA 03137262
	ANA ALICE C MUNHOZ	RA 06018279

ATIVIDADE: PROJETO DE ESPORTE : MODALIDADE TÊNIS

5. ALUNAS:	DAYANE LOURENÇO MODA	RA 05270988
	JULIO CESAR PEREIRA	RA 04160602
	PRISCILA TONIN MANTOVANI	RA 03137262

ATIVIDADE: PROJETO FAMÍLIA

6. ALUNOS:	FABIANO MARQUES MOREIRA	RA 04336038
	LUIZ FELIPE ARNOSTI	RA 05282090
	MARCELA SUMAN PEREIRA	RA 06330278
	MILENA ROPELLE DEMATE	RA 04262606
	RAFAEL HENRIQUE TROMBETA	RA 04345179
	TATIANE CLARO ITO	RA 05069158

ATIVIDADE: PROJETO DE ESPORTE : MODALIDADE NATAÇÃO

7. ALUNOS:	ANA ALICE CAMARGO MUNHOZ	RA 06018279
	ANA PAULA ZANANDRÉ	RA 05428619
	FABIANO MARQUES MOREIRA	RA 04336038
	IZABEL CRISTINA FERREIRA	RA 04150538
	PRISCILA TONIN MANTOVANI	RA 03137262
	TATIANE CLARO ITO	RA 05069158
	THALLIS ALTEM LEITE	RA 06315477

ATIVIDADE: ATIVIDADES PARA O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL: INCORPORANDO NOVOS HÁBITOS.

8. ALUNOS: TIAGO MATEUS NAZARENO RA 04149878
DAVI CUNHA RA 05087283
THALLIS ALTEM LEITE RA 06315477

ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DOS TESTES ADAPTADOS NA AVALIAÇÃO DE APTIDÕES FÍSICAS PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PRATICANTES DE FUTSAL

9. ALUNOS: NATÁLIA PEREIRA DA SILVA OLIVEIRA RA 04089512
IVAN LUIZ PADILHA BONFANTE RA 04126017
JÚLIO CÉSAR PEREIRA RA 04160602
LUCIENE LENHARE RA 04127825
TATIANE F. CRODA RA 04066197

ATIVIDADE: PROJETO DE ESPORTE : MODALIDADE BOCHA

10. ALUNOS: JULIO CESAR PEREIRA RA 04160602
LUCIENE LENHARE RA 04127825
TATIANE F. CRODA RA 04066197
IVAN LUIZ PADILHA BONFANTE RA 04126017
NATHALIA PEREIRA DA SILVA OLIVEIRA RA 04089512

ATIVIDADE: A MÚSICA COMO FATOR DE INTERFERÊNCIA NA RELAÇÃO SOCIOAFETIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA BOCHA E NO ATLETISMO

11. ALUNOS: FELIPE RAIZER DA ROCHA RA 05383914
PRISCILA TONN MANTOVANI RA 03137262
GUILHERME POSSOLO MARTINELLI RA 06371314

ATIVIDADE: ESTIMULAÇÃO MOTORA: INTENSIFICANDO POSSIBILIDADES

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO CIÊNCIAS SOCIAIS I - PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO CIÊNCIAS SOCIAIS I 1º PERÍODO DE 2006

ALUNOS: ANALY DE ASSIS RA 04310942
ANA PAULA BARROS RA 04259479
ROSILENE RODRIGUES DA SILVA RA 04145934
CÉLIO HENRIQUE FRANCO RA 04150462
VÂNIA FERREIRA PIRES RA 04325718

ATIVIDADE: "TRABALHO E GLOBALIZAÇÃO"

2. PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: SOCIOLOGIA C - POLÍTICA EDUCACIONAL C 1º PERÍODO DE 2006

ALUNA: JULIANA DAROS CARNEIRO RA 05057120

ATIVIDADE: "A GESTÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PRIVADA DA CIDADE DE CAMPINAS"

3. PRÁTICA DE ENSINO CIÊNCIAS SOCIAIS I: SOCIOLOGIA A - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE A 1º PERÍODO DE 2006

ALUNA: MARIANA BRESIL DE OLIVEIRA RA 06077952

ATIVIDADE: "EDUCAÇÃO, ARTE E CIDADANIA"

4. PRÁTICA ATUATIVA DE ENSINO G - PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO CIÊNCIAS SOCIAIS II
1º Período de 2006

ALUNOS:	ADRIANA SOUZA	RA 03076548
	ANA PAULA MENDONÇA	RA 03101334
	CINTHIA REGIA	RA 03081122
	IVANETE KRUTINSKY	RA 03295292
	PATRÍCIA BARRETO	RA 03314200
	TATIANE AGUIAR	RA 03005204

ATIVIDADE: "ETNIA, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS"

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS EM ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	GABRIEL BONFÁ	RA 04116562
	CARLOS EDUARDO SANTAENA	RA 04106562
	LÚCIA S. MAGALHÃES	RA 04126181

ATIVIDADE: ANÁLISE DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DO QUARTO ANO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INTRODUÇÃO DE NOVAS ATIVIDADES NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

2. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
2º período de 2006

ALUNOS:	IVAN LUIZ PADILHA BONFANTE	RA 04126017
	ANA GABRIELA PEZZO	RA 04021853
	NATALI DANIELE RIBEIRO	RA 04046785
	MATEUS DE OLIVEIRA	RA 04150199
	ANA NATÁLIA PIERI	RA 04135935
	PAULO ALEXANDRE P. DE MELO	RA 04041463

ATIVIDADE: ANÁLISE DE MATERIAL ESPORTIVO UTILIZADO NA ESCOLA

3. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
2º Período de 2006

ALUNOS:	ANGELICA CACERES	RA 04273074
	DANIELE PULCINELLI	RA 04032074
	GIOVANNA POLETINI	RA 04293544
	JULIA INDIRA	RA 04152385
	NATALIE SCHUMM	RA 04021770
	PAMELA TAFNER	RA 04007167
	PATRICIA FLOSI	RA 04290060
	RAFAEL HENRIQUE	RA 04112942
	SAYONARA NATHALIE SIOTA	RA 04251583
	VANESSA ARANTES	RA 04336905

ATIVIDADE: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSIDADE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

4. DISCIPLINA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE A
1º PERÍODO DE 2006

ALUNA:	JULIANA DE PAULA FIGUEIREDO	RA 06705859
--------	-----------------------------	-------------

ATIVIDADE: "PROMOVENDO A CIDADANIA NAS AULAS DE CAPOEIRA"

5. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS DE ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	FELIPE COSTA LIMA	RA 03110103
	TIAGO HIÓDICE RIGOLIN	RA 03099702
	LEANDRO TOMAZINI	RA 03073392

ATIVIDADE: ACEITAÇÃO DO USO DE SKATE COMO MODALIDADE DE ESPORTE RADICAL NAS ESCOLAS

6. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS DE ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	FELIPE COSTA LIMA	RA 03110103
	TIAGO IÓDICE RIGOLIN	RA 03099702
	EDUARDO H. DE OLIVEIRA	RA 03196916

ATIVIDADE: POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E A INTRODUÇÃO DE NOVAS TENDÊNCIAS ESPORTIVAS COMO OS ESPORTES RADICAIS E DE AVENTURA NAS ESCOLAS

7. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
2º período de 2006

ALUNA:	CAMILA CALIANI MONTECHIESI	RA 04051058
--------	----------------------------	-------------

ATIVIDADE: ATIVIDADE: BALLET E ATIVIDADES RITMADAS

8. PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
2º Período de 2006

ALUNOS:	FABIANO MARQUES MOREIRA	RA 04336038
	MARILYN CARVALHO	RA 04255048
	RAQUEL LANGER	RA 04265609

ATIVIDADE: TEMAS TRANSVERSAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA

9. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS EM ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	RAFAEL NUNES	RA 02164839
	VIVAN MARTINS	RA 02164226
	JOSÉ EDUARDO SARTOR	RA 03133634

ATIVIDADE: ANÁLISE DA NECESSIDADE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE ESPORTES RADICAIS E DE AVENTURA EM ALUNOS DO QUARTO ANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-CAMPINAS

10. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS DE ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	EDUARDO H. DE OLIVEIRA	RA 03156916
	EDUARDO ROBERTO BOARO	RA 03048444
	LEANDRO THOMAZINI	RA 030373392

ATIVIDADE: A INCLUSÃO DE ESPORTES RADICAIS E DE AVENTURA NAS ESCOLAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

11. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
2º Período de 2006

ALUNOS:	JÚLIO CÉSAR PEREIRA	RA 04160602
	ATAÍDE MOREIRA SOUZA	RA 04163671
	CARLOS CESAR DA SILVA	RA 04151239
	EDMILSON CAETANO	RA 04072054

ATIVIDADE: INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

12. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS DE ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006

ALUNOS:	GIOVANI RIVA	RA 06073027
	FERNANDA MAGNANI	RA 04079711
	RODRIGO BORGIO	RA 04102034

ATIVIDADE: ANÁLISE DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DE ESPORTES RADICAIS OU DE AVENTURA EM ESCOLAS

13. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS EM ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006
 ALUNOS: GIOVANI RIVA RA 06073027
 FERNANDA MAGNANI RA 04079711
 RODRIGO BORGIO RA 04102034
 CARLOS EDUARDO SANTALENA RA 04105565
- ATIVIDADE:** ANÁLISE DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DO QUARTO ANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-CAMPINAS, EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES RADICAIS E DE AVENTURA NO PLANEJAMENTO ESCOLAR
14. PROJETO DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA III
 8º PERÍODO: SETEMBRO DE 2006
 ALUNAS: MARCELA PRADO RUY RA 03017571
 MARINA SILVEIRA ARRUDA RA 03018579
- ATIVIDADE:** A IMPORTÂNCIA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR FRENTE ÀS PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.
15. DISCIPLINA: TRABALHO PEDAGÓGICO
 2º período de 2006
 ALUNA: ANDRESSA APARECIDA DOS SANTOS RA 06399760
- ATIVIDADE:** EDUCAÇÃO NA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA
16. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
 2º período de 2006
 ALUNOS: MÁIRA SATTI RA 04068953
 PAULA GOZZI RA 04125712
 LUCAS PALERMO RA 04251815
 MICHELLE ABE RA 04279584
 PAULO ROBERTO RA 04124863
 LEANDRO ALMEIDA RA 04125845
- ATIVIDADE:** PREFERÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
17. GEEAA - GRUPO DE ESTUDOS EM ESPORTES E ATIVIDADES DE AVENTURA 2006
 ALUNOS: THALITA BATISTA SILVA RA 06065718
 THOMAS MORISCO DE CAMPOS RA 0467799
 MICHELLE MÜLLER STAVININSKI RA 041051969
- ATIVIDADE:** ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AOS ESPORTES E ATIVIDADES RADICAIS E DE AVENTURA NAS ESCOLAS
18. PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA III
 8º PERÍODO: SETEMBRO DE 2006
 ALUNOS: ELISÂNGELA BARBOSA SIQUEIRA RA 03168374
 NAIANA PARIZATTI BARRETO RA 03104452
- ATIVIDADE:** TRANSDISCIPLINARIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS
19. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II
 2º PERÍODO DE 2006
 ALUNOS: ANGELO TOLEDO RA 04285391
 BRUNO CAMARGO RA 03130846
- ATIVIDADE:** PROJETO RECREIO DIRIGIDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
 ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA A
 3º PERÍODO DE 2006
 ALUNA: MILENA PAULA BARBOZA BÓCOLI RA 05090790
- ATIVIDADE:** O COTIDIANO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

2. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A –
ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA A
3º PERÍODO DE 2006
Aluna: MILENA PAULA BARBOZA BÓCOLI RA 05090790
- RESUMO:** A DISCIPLINA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
3. PRÁTICA SUPERVISIONADA DO ENSINO FUNDAMENTAL A
ENSINO FUNDAMENTAL C
6º PERÍODO DE 2006. PRÁTICA REALIZADA NO 5º PERÍODO DE 2006
ALUNA: GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ RA 04094132
- ATIVIDADE:** A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA ESCOLA
4. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA B -
ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA B
6º PERÍODO DE 2006. PRÁTICA REALIZADA NO 4º PERÍODO DE 2005
ALUNA: GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ RA 04094132
- ATIVIDADE:** PROJETOS COMPARTILHADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
5. PRÁTICA SUPERVISIONADA DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS NÃO-DOCENTES - PRÁTICA SUPERVISIONADA
DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO
8º PERÍODO DE 2006
ALUNAS: ADA HELENA FOFFANO RA 03117371
ANDRÉA GOMES CHAGAS RA 9262650
- ATIVIDADE:** A EXTINÇÃO DO CURSO NORMAL MÉDIO: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS
6. PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS
6º Período de 2006
ALUNAS: ROSILENE SOARES GUIMARÃES RA 04155867
SILVIA RAQUEL O. DE ASSIS CAVALHEIRO RA 04165098
VANESSA FERREIRA PIRES RA 04325726
- ATIVIDADE:** A CONCEPÇÃO DE ENSINO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
7. PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS
6º PERÍODO - 2006
ALUNAS: ROSILENE SOARES GUIMARÃES RA 04155867
SILVIA RAQUEL O. DE ASSIS CAVALHEIRO RA 04165098
VANESSA FERREIRA PIRES RA 04325726
- ATIVIDADE:** A CONCEPÇÃO DE ENSINO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
8. PROJETO DE CURSO DE INGLÊS NO PROGRAMA "ESCOLA DA FAMÍLIA"
1º E 2º PERÍODOS DE 2006
ALUNA: ANDRESSA APARECIDA DOS SANTOS RA 06399760
- ATIVIDADE:** A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO VOLUNTÁRIO E A LIGAÇÃO COM A TEORIA VERIFICADA NA FACULDADE
9. PRÁTICA PEDAGÓGICA E NARRADORES DE JAVÉ: EDUCAÇÃO, CINEMA E ARTE COMO CONTEÚDOS
REFLEXIVOS NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
ALUNAS: ALINE DE SOUZA RA 03038130
ANDRÉA JAIME RA 03131364
ELIANA MARIA OLIGURSKI RA 03102753
FABIANA PEDROSO RA 03319365
FABIANA ALBUQUERQUE RA 03169000
- ATIVIDADE:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EJA

10. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA C

5º Período de 2006

Aluno(s): FABIANA DE RÍSSIO VICENTE RA 04109377
 MARIA CLARA RODRIGUES COELHO RA 04258935

ATIVIDADE: O TRABALHO COM PROJETOS: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL11. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA A
3º PERÍODO DE 2006

ALUNA: ROSANE GAVITI VILERA RA 05317219

RESUMO - A DISCIPLINA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA12. PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA A
3º PERÍODO DE 2006

ALUNA: ROSANE GAVITI VILERA RA 05317219

ATIVIDADE: A LINGUAGEM NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL13. PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA B - ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
PORTUGUESA B

6º PERÍODO DE 2006 - TRABALHO REFERENTE AO 4º PERÍODO DE 2005

ALUNA: DÉBORA DE CASTRO ZOCCA RA 04340485

ATIVIDADE: NOVOS OLHARES PARA A ESCRITA NA ESCOLA.**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS AMBIENTAIS E DE TECNOLOGIAS - CEATEC****FACULDADE DE GEOGRAFIA**

1. PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO DE GEOGRAFIA II

PERÍODO: 2006

ALUNA: GISLENE ARIA RA 03080751

ATIVIDADE: BÚSSOLA: INSTRUMENTO PARA ORIENTAÇÃO

2. PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO DE GEOGRAFIA II

ALUNOS: GUSTAVO HENRIQUE C. FERREIRA RA 04270963
 JOÃO HENRIQUE DE AGUIAR ARAÚJO RA 04067542
 ROBERTA LOPO BEZERRA RA 04360962

ATIVIDADE: AS REALIDADES BRASILEIRAS EM DOCUMENTÁRIOS3. DISCIPLINA: PROJETO DE ATUAÇÃO EM ENSINO GEOGRAFIA I
SEGUNDO SEMESTRE DE 2005

ALUNOS: CRISTOPHER FILETTI RA 03092269
 LEANDRO ALVES DE SOUZA RA 03139532

ATIVIDADE: ÁGUA: MANUTENÇÃO E USO4. PROJETO DE ATUAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA II
PERÍODO: 2006

ALUNO: RICARDO BALZANI DO NASCIMENTO GODINHO RA 03095338

ATIVIDADE: "DA TENTATIVA À FRUSTRAÇÃO"

5. PRÁTICA DE ATUAÇÃO DE ENSINO I
6º PERÍODO DE 2005
ALUNOS: EDER RODRIGO CARVALHO MARQUES RA 03080264
KELLY COUTINHO RA 03074812

ATIVIDADE: LEITURA E ANÁLISE DE MAPAS

6. PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA – PROJETO DE ATUAÇÃO II
PERÍODO: 2005.
ALUNOS: JULIANO APOLINÁRIO MARTINS RA 04349056
KATIA FERNANDA XAVIER MADURO RA 05092515

ATIVIDADE: LIXO E AGORA?

7. PRÁTICA DE ATUAÇÃO DE ENSINO I
6º PERÍODO DE 2005
ALUNAS: DÉBORA HELIZA PAVAN RA 03317062
MÔNICA MARA PECIN RA 03262367

ATIVIDADE: A REFORMA AGRÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

8. ESTAGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO
PERÍODO: 2006
ALUNOS: RONALDO POLÇAQUI RA 04335303
LUCIDIA DE SOUZA RA 04077517

ATIVIDADE: ESTUDO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

9. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA II
6º PERÍODO DE 2006
ALUNOS: ALINE SALIM RA 04320982
GUILHERME MONTANHEZ RA 04312773
PRISCILA DEMASI RA 04331112

ATIVIDADE: VÍDEOS E DOCUMENTÁRIOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

FACULDADE DE MATEMÁTICA

1. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA - MODELAGEM MATEMÁTICA
6º PERÍODO DE 2006
ALUNA: IVONE APARECIDA FRIZARIN ALVES RA 04341772

ATIVIDADE: A COMPREENSÃO DOS MODELOS MATEMÁTICOS FACILITADA PELA UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA

2. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA - GEOMETRIA ANALÍTICA A
1º PERÍODO DE 2006.
ALUNOS: FREDERICO EMMANUEL G. FERNANDES RA 06389506
RAPHAEL ZEN COVOLAN RA 06285704

ATIVIDADE: MOSAICOS

3. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA - TEORIA DOS NÚMEROS
2º PERÍODO DE 2005
ALUNOS: FERNANDA CRISTINA RIBEIRO JORGE RA 05343959
ETHIENE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES RA 05278668
SAULO BONI MARQUES RA 05376561

ATIVIDADE: CONHECENDO E TRABALHANDO COM NÚMEROS

4. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE A
1º PERÍODO DE 2006.

ALUNOS:	CAROLINA DE CARVALHO A. LAMBERTI	RA 06408173
	EDUARDO FONSECA MUNIZ	RA 06045256
	IARA HELENA SONCIN	RA 06398663

ATIVIDADE: O ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DIANTE DAS VÁRIAS REALIDADES EDUCACIONAIS: ESCOLA PÚBLICA, ESCOLA PARTICULAR E OUTRAS INSTITUIÇÕES.

5. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA - ESTATÍSTICA I
3º PERÍODO DE 2006

ALUNOS:	RENATA FERNANDES MADRUGA	RA 06327548
---------	--------------------------	-------------

ATIVIDADE: PROJETOS DE ESTATÍSTICA

6. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA - PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO DE MATEMÁTICA II
5º PERÍODO DE 2006.

ALUNAS:	NÁRIA APARECIDA MOURA	RA 04332599
	SONIA DOURADO CORRÊA	RA 04093449

ATIVIDADE: ENSINO DE TRIGONOMETRIA E O JOGO MANDALA.

7. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA - PROJETO DE ATUAÇÃO DE ENSINO DE MATEMÁTICA I
4º SEMESTRE DE 2006

ALUNO:	MICHEL PASCHINI NETO	RA 04073060
--------	----------------------	-------------

ATIVIDADE: A ASTRONOMIA COMO MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

8. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA – NOÇÕES DE GEOMETRIA EUCLIDIANA
1º PERÍODO DE 2006.

ALUNOS:	ROBERTA ROBERTO	RA 06376750
	JOSÉ ALFREDO DE ALMEIDA FRANCISCO	RA 06364343

ATIVIDADE: A MATEMÁTICA NA GRÉCIA ANTIGA

9. PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA – LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA A
1º PERÍODO DE 2006.

ALUNOS	CARLA FERNANDA ASSIS DE TOLEDO	RA 06420350
	LEANDRO MATHEUS AGOSTINIS	RA 06293849
	CLÉLIA CASSIA BRITO	RA 06399562

ATIVIDADE: O USO DO ALGEBLAN NA ÁLGEBRA

CENTRO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO - CLC

FACULDADE DE LETRAS

1. PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA
2º PERÍODO DE 2006

ALUNOS DE L.P.T. (matutino e noturno) DO SEGUNDO PERÍODO DE 2006

ATIVIDADE: PRODUÇÃO ESCRITA DE RELATO: "MEMÓRIAS DE FAMÍLIA"

GRUPOS DE TRABALHO

GT1 - A ESCOLA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. BERNABÉ, Rita de Cássia Faga. A escola inclusiva e a formação de professores. Faculdade de Ciências Biológicas – CCV.
2. GAIO, Roberta. A escola inclusiva e a formação de educadores: reflexões preliminares. Faculdade de Educação Física – CCSA.
3. PREGNOLATTO, Suzy Mary Nunes de Oliveira. A escola inclusiva e a formação de professores. Faculdade de Educação – CCSA.
4. ROCHA, Janalice Bruno Soares. A escola inclusiva e a formação de professores. Diretoria de Ensino Região Campinas Leste.
5. SOFIATO, Cássia Geciauskas. Escola inclusiva: uma abordagem contextual. Faculdade de Educação – CCSA.

GT2 - INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

1. ARAÚJO, Elizabeth Adorno; LOPES, Jairo de Araújo. Práticas interdisciplinares para professores de matemática do ensino superior e da educação básica. Faculdade de Matemática - CEATEC
2. CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. Interdisciplinaridade, transversalidade e formação profissional. Faculdade de Ciências Sociais – CCH - Programa de Pós-Graduação em Educação - CCSA
3. CAMPOS, Rui Ribeiro. Interdisciplinaridade, transversalidade e formação de professores. Faculdade de Geografia - CEATEC
4. FRANCO, Ana Cláudia Santurbano Felipe. Interdisciplinaridade, transversalidade e formação profissional. Faculdade de Educação Física - CCSA
5. PALANDRANI JUNIOR, Vanderlei; BERGAMO, Vagner Roberto; FRANCO, Ana Cláudia Santurbano Felipe. A ótica educativa da cultura corporal basquetebol: perspectivas interdisciplinares da formação e atuação do ser humano profissional em educação física. Faculdade de Educação Física - CCSA
6. NASCIMENTO, Maria José de Oliveira. Prefixos, pretexto e descompasso - Faculdade de Artes Visuais com ênfase em Design - CLC
7. OLIVEIRA, Luciane Moreira. Diálogo com os saberes sobre a escola e os professores. Faculdade de Educação - CCSA
8. SILVA, Clarete Paranhos. Experiências interdisciplinares: o programa "Ensino Médio em Rede". Diretoria de Ensino Regional Oeste

GT3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

1. BIANCHINI, David. Educação: a solução é a tecnologia? Faculdade de Engenharia Elétrica - CEATEC
2. SHIMODA, Flávio. Tecnologia e educação. Faculdade de Artes Visuais – CLC.
3. SOARES, Suely Galli. A formação de professores e as novas tecnologias educacionais. Faculdade de Educação – CCSA.
4. SOUZA, Lúcia Helena W.B. Os desafios da escola e o uso das TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação. Diretoria de Ensino Regional Oeste.
5. VITORINO, Artur José Renda. As tecnologias de informação e a "presentificação" do futuro: crise da instituição escola? Faculdade de História - CCH

GT4 – PROGRESSÃO CONTINUADA: INCOMPREENSÃO DA PROPOSTA OU DISTORÇÃO PEDAGÓGICA?

1. AMARANTE, Maria de Fátima Silva. Progressão continuada: qualidade ou o seu avesso? Faculdade de Letras – CLC.
2. MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Progressão continuada: incompreensão da proposta ou distorção pedagógica? Faculdade de Educação - CCSA
3. MORAES, Mônica Cristina Martinez. Progressão continuada: incompreensão da proposta ou distorção pedagógica? Faculdade de Educação - CCSA
4. MOSCHETTA, Vera Lúcia Paes. Progressão continuada: encontros ou desencontros? Colégio de Aplicação Pio XII
5. PASCOAL, Miriam. Progressão continuada: incompreensão da proposta ou distorção pedagógica? Faculdade de Educação - CCSA

6. SANTOS, Vera Lúcia. Projeto de atuação em ensino de geografia: a integração entre a universidade e as escolas públicas de Campinas/SP. Faculdade de Geografia - CEATEC
7. TACHINARDI, Vera Lúcia. Progressão continuada: incompreensão da proposta ou distorção pedagógica? Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino Região de Campinas Leste
8. VARANI, Adriana. Progressão continuada: incompreensão da proposta ou distorção pedagógica? Faculdade de Educação - CCSA

GT5 – ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: INTEGRAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO FORMADORA E INSTITUIÇÃO CAMPO

1. KOBAL, Marília Corrêa. Instituição formadora e instituição campo: a relevância da parceria para a formação do professor reflexivo. Faculdade de Educação Física - CCSA
2. LOPES, Doraci Alves. Universidade, licenciatura e instituições campo: pensando a sociologia. Faculdade de Ciências Sociais - CCH
3. MUCCILO, Maria Aparecida. Qual a real contribuição da atividade de estágio para a superação da dicotomia teoria-prática no processo de formação? Diretora de Escola. Diretoria de Ensino Região de Campinas Leste
4. PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. Instituição formadora e instituição campo: a relevância da parceria para a formação do professor reflexivo. Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD
5. SANTOS, Vera Lúcia dos. Projeto de atuação em ensino de geografia: a integração entre a universidade e escolas públicas de Campinas/SP. Faculdade de Geografia - CEATEC
6. SOUZA, Érica Renata de. Aprender a conhecer, aprender a fazer: uma experiência dos alunos de ciências sociais com os alunos da escola parceira E.E. Phorphyrio da Paz. Faculdade de Educação – CCSA. Faculdade de Ciências Sociais – CCH. LESC - Laboratório de Ensino, **Sociedade e Cultura**.

GT6 - PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES: QUE PERFIL?

1. AMARAL, Lincoln. Biotecnologia: gargalo na formação de professores. Faculdade de Ciências Biológicas - CCV
2. FOBE, Nair. Professores formadores de professores. Que Perfil? Faculdade de Letras – CLC
3. GONÇALVES JR., Arlindo F.. A docência e seus imperativos: subsídios para a reflexão sobre o perfil dos professores que formam professores. Faculdade de Filosofia - CCH
4. Rodríguez, Maria Helena Novaes. Práticas sociais em cena: a construção dos atos. Faculdade de Letras – CLC
5. SAWAYA, Jamil Cury. Professores formadores de professores. Que Perfil? Professor de Filosofia da Educação
6. TRUJILLO, Maria Salete Z.. Professores formadores de professores. Que Perfil? Professora PROGRAD