

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**Diretrizes curriculares nacionais:
dimensão pedagógica e proposta do MEN**

Este documento expressa o compromisso do MEN para com a reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais, organizado pela comissão designada pela portaria 029/MEN-CED/2004.

COMISSÃO

*Professora Adriana Mohr
Professora Araci Hack Catapan(Coord.)
Professora Elizabeth Trauer
Professor Clóvis Nicanor Kassick
Professora Gracinda Clara Pereira Ramos
Professora Maria de Fátima Sabino Dias
Professora Suzani Cassiani de Souza
Professor Wladimir Antonio da Costa Garcia*

Florianópolis, outono de 2004

Apresentação

Os professores do Departamento de Metodologia de Ensino entendem necessário e urgente responder às demandas das reformas curriculares provocadas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, não apenas como resposta às exigências indicadas pela legislação, mas premidos pela necessidade evidente de se reestruturarem, em profundidade, os programas de formação de professores.

O Plano Nacional de Educação, decretado pelo Congresso Nacional, foi sancionado pelo Presidente da República como Lei 10.162, em 09 de janeiro de 2001¹. Trata-se do plano decenal, que traça um desenho sistêmico para a totalidade da educação superior. Segundo o plano decenal, cabe à universidade pública o papel de "padrão de referência no ensino de graduação", na pesquisa básica, no pós-graduação, sentido restrito, e na responsabilidade de qualificar os docentes que atuam na educação básica e na educação superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Um dos eixos norteadores da política nacional de graduação é o reconhecimento da interface necessária entre a expansão da educação básica, o ensino fundamental e médio, a graduação e o pós-graduação. O foco das diretrizes curriculares nacionais é desenvolver competência docente, indispensável para inserir os alunos nas diferentes dimensões e no complexo fundamental do processo de "aprender a aprender", familiarizando-os com os métodos, para a construção do saber em suas respectivas áreas de formação.

A Lei 9.394 de 20/12/96, em seu inciso VII do art. 9º, estabelece competência ao CNE pela Câmara de Ensino Superior, para orientar a elaboração dos projetos de graduação, atendendo aos dispositivos legais. O CNE editou e teve homologados diversos pareceres a respeito dessa questão. Destaca-se, a respeito do ensino de graduação, o Parecer CNE/CP/067/2003², que contém um referencial geral, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o seu Art. 90, tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. Especificamente, para formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm seus princípios definidos nos pareceres CNE/CP/9/2001³, CNE/CP nº 27/2001⁴ e CNE/CP nº 28/2001⁵. Estes tratam de princípios e definições gerais. Os pareceres têm suas normas definidas

¹ **Lei nº 10.172/2001** – Plano Nacional de Educação

² [Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003.](#)

³ [Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 08 de maio de 2001](#)

⁴ [Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 02 de outubro de 2001](#)

⁵ - [Parecer CNE/CP nº 28, aprovado em outubro de 2001](#)

nas Resoluções CNE/CP nº1, de 18/02/2002⁶, sintetizando os princípios, os fundamentos e os procedimentos a serem observados pelas instituições, e a CNE/CP nº2, de 19/02/2002⁷, que define e regulamenta a carga horária. A carga horária mínima estabelecida é de 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática precisa estar garantida nas seguintes dimensões: a) 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; b) 400 horas como estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; c) 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Além dessas regulamentações, precisamos considerar também as resoluções institucionais, por exemplo, a 01/2000/CUn/UFSC, que traça um perfil para o profissional professor, que não é dissonante dos princípios gerais nacionais, bem como as resoluções que regulamentam os estágios - Resolução 017/Cun/97⁸ e 009/Cun/98⁹ nos cursos de graduação, especialmente na área de formação de professores na UFSC.

De forma geral, a política das DCNs sugere uma base comum de formação docente, possibilitando: a) a revisão criativa do modelo vigente com o propósito de fomentar e fortalecer o processo de mudança no interior das instituições formadoras; b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; d) dar relevo à docência como base de formação, relacionando intimamente teoria e prática; e) promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições e cursos de formação; f) redefinir as políticas para a melhoria da qualificação profissional dos professores. (CNE/CP27/2001)¹⁰

O Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) tem sob sua responsabilidade parte significativa da carga horária da formação de professores nos cursos de licenciatura da UFSC. A sua atuação envolve questões que implicam diretamente nas políticas estabelecidas pelas DCNs e está consubstanciada, preponderantemente, na área específica da formação pedagógica, expressa, hoje, nas disciplinas de Didática, Metodologia, instrumentação e Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado.

O documento em pauta se propõe explicitar as concepções e proposições dos professores do Departamento de Metodologia de Ensino em relação à reestruturação curricular dos cursos de licenciatura na UFSC, e contempla as seguintes questões:

1. O envolvimento do MEN nas DCNs ;
2. O Projeto Pedagógico dos cursos ;
3. A concepção de uma proposta de formação de professores ;
4. As proposições para as Disciplinas de Formação Pedagógica: Didática, Instrumentação, Metodologia de Ensino (área do curso de licenciatura), Prática de Ensino como Componente Curricular e Estágio Supervisionado;
5. As competências instaladas e as condições requeridas (em construção) ;

⁶ [Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002](#)

⁷ [Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 18 de fevereiro de 2002](#)

⁸ Resolução [017/Cun/97](#)

⁹ Resolução [009/CUN/98](#)

¹⁰ [Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 02 de outubro de 2001](#)

6. A proposição de uma estrutura teórico-prática para a atuação do CED (em construção) ;
7. Quadro síntese (em construção).

1. O envolvimento do MEN nas DCNs

Historicamente, o departamento constitui a unidade básica de ensino na Universidade e se organiza pela área de conhecimento que congrega. O MEN tem como área de conhecimento geral a Pedagogia. Singularmente, sua atuação tem sido essencialmente teórico-prática, isto é, suas ações têm como eixo a teoria pedagógica, com o propósito de desenvolver processos teórico-práticos, endereçados à formação de professores nos cursos de licenciatura.

Os professores do MEN atuam nas três dimensões institucionais - pesquisa-ensino-extensão - na área de educação. Têm como foco a formação de professores e assumem especificamente as disciplinas da dimensão pedagógica, tais como Didática, Metodologias de Ensino, Instrumentação de Ensino e Fundamentos e Metodologia de Ensino (área do curso de licenciatura), em todos os cursos de licenciatura; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Conceber um processo de reestruturação curricular, neste momento, significa adotar e vivenciar um novo modo de tratar o componente pedagógico dos cursos de licenciatura e de organizar o processo ensino-aprendizagem. O avanço científico tem demonstrado cada vez mais a complexidade do processo, no que concerne à questão do conhecimento e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem. O sentido da interdisciplinaridade, evidenciado pelas atuais concepções de conhecimento, requer um currículo que supere a hierarquização e a linearidade dos processos pedagógicos instalados. Faz-se, portanto, necessário pensar um currículo na complexidade e dinâmica das transformações técnico-científico-culturais, gerando maior interconexão e interdependência entre as áreas, entre os cursos, entre os departamentos e entre as diferentes dimensões educativas.

A teoria pedagógica é a base que estrutura o Centro de Educação e, singularmente, o MEN, que trata diretamente das transposições didático-pedagógicas em sua dimensão plena. O postulado pedagógico se constitui na transposição de determinados fundamentos epistêmicos (filosóficos, sociológicos, psicológicos etc), para proposição do ensino em um campo de conhecimento específico e em um determinado contexto. As disciplinas que constituem a dimensão pedagógica na formação dos professores tratam dessa questão. Algumas, como filosofia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, abordam diretamente esse movimento conceitual, na tangência entre uma ciência básica e os processos educativos. Outras, como didática, metodologia, prática de ensino e estágio supervisionado, verticalizam essas concepções, sem abstraí-las, transpondo-as em processos teórico-metodológicos.

As alterações no campo curricular devem estar sempre acompanhadas de alterações conceituais e estruturais mais amplas do que uma alteração de grade curricular, sob o risco da descaracterização do Projeto Pedagógico do curso. Este requer a construção de uma determinada consistência teórica que o sustente e legitime todos os seus desdobramentos. As ações pedagógicas básicas na formação de professores requerem uma organização interdisciplinar que supere a hierarquização, a fragmentação das áreas e garantam uma organização que contemple a complexidade e a dinâmica do ato educativo, envolvendo

competências, parcerias e compromissos individuais e coletivos, em todas as suas dimensões.

As resoluções e os pareceres que norteiam as presentes reestruturações curriculares evidenciam essa preocupação em suas proposições, porém se faz necessário explicitá-las, na medida das possibilidades, dos limites e dos atores envolvidos no processo. Somente explicitando-as, pode-se perceber a consistência de suas interseções. De forma geral, as proposições do MEN referenciam-se em determinada concepção de formação do professor, ancorando-se, inicialmente, no que expressa a Resolução 01/CUn/2000/UFSC¹¹. Estão, fundamentalmente, respaldadas em pesquisas desenvolvidas na área educacional, especialmente naquela de formação de professores, muitas das quais serviram de pressupostos e princípios indicados nos pareceres e resoluções que tratam da reestruturação curricular dos cursos de formação de professores, já mencionados. Porém, não se limitam aos seus indicativos. Movidas pela dinâmica das transformações atuais, ultrapassam essa referência sem, no entanto, contradizê-la. Por outro lado, as proposições do MEN restringem-se às suas especificidades, respeitando a autonomia dos cursos, expressa em seus projetos pedagógicos.

2) O Projeto Pedagógico

O processo de definição e implementação do Projeto Pedagógico de um curso ou de uma instituição pressupõe a construção de sua identidade. Por isso, é necessário entender que sua concepção exige uma reflexão acerca do conceito de educação e de sua relação com a sociedade em que o curso está inserido. É importante ressaltar que esta preocupação inclui necessariamente uma reflexão sobre os processos de formação do homem na dimensão do exercício da cidadania e do exercício de sua profissão, ou seja, o tipo de indivíduo que se pretende formar e de mundo que se quer construir. Portanto, em um plano mais específico, o Projeto requer uma análise acurada das finalidades do curso, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com a ação educativa (professores, alunos e equipe técnico-administrativa). O Projeto Pedagógico de um curso precisa atender para o caráter plural e, ao mesmo tempo, singular de cada curso e de cada universidade.

O processo de construção de um Projeto Pedagógico requer alguns critérios básicos, como, explicitar leituras e convicções que expressem o conhecimento da comunidade universitária; o conhecimento do contexto social e científico de abrangência do curso; a concepção filosófica e teórico-metodológica do curso; seus requerimentos curriculares; condições e competências instaladas, bem como suas metas operacionais e condições requeridas. Em síntese, é a expressão do compromisso político e pedagógico coletivo. Pensar em Projeto Pedagógico implica em proceder a um esforço de reconhecer e realizar o propósito específico, sem perder o sentido do amplo e do complexo. Assim, ao levarmos em conta as referências da instituição universitária como um todo, precisamos reconhecer também a relação e a diferença entre as partes.

O Projeto Pedagógico não se reduz à dimensão pedagógica do curso ou da instituição, ou ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor. Vai mais além: explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de

11

organização e as formas de implementação e avaliação do curso e da instituição. É um documento vivo, que contempla o projeto, o seu desenvolvimento e respectiva avaliação, em sua totalidade e movimento. A legitimidade de um projeto com tais características está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo. Aponta *um rumo, uma direção* para a ação educativa do curso e da instituição. Seu processo de construção é dinâmico e exige esforço e comprometimento coletivo. Para que tenha garantia de sustentação e legitimidade, deve explicitar um compromisso de mudança e de transformação estabelecido coletivamente.

Nossas práticas emergem e desembocam em uma concepção de formação de professor que está consubstanciada no Projeto Pedagógico de cada curso em que atuamos. Nossas práticas desdobram-se em atividades científico-culturais e em disciplinas específicas da dimensão pedagógica.

3. A concepção de uma proposta de formação de professores

O professor necessário para o hoje precisa estar aberto e inserido no movimento das transformações técnico-científico-culturais. Requer um processo de formação-informação que passa pontualmente pelos cursos de licenciatura e de uma formação continuada, que se dá no exercício efetivo da profissão, não, porém, aleatoriamente. O profissional professor necessário pressupõe competências específicas, que respondam ao desafio de um exercício que se constitui cada mais implicado no paradoxo que se estabelece entre os processos de preservação e de transformação. (item em elaboração) A competência e formação adequada de um professor é uma síntese articulada e refletida de conhecimentos específicos da área do curso, de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos gerais (cultura geral). A presença descomedida destes componentes não pode mais ser aceita na formação profissional do educador, pois depõe contra si e contra os educandos.

4. As proposições para as Disciplinas de Formação Pedagógica: Didática, Instrumentação, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino como Componente Curricular; Estágio Supervisionado (área do curso de licenciatura)

Cabe observar que as disciplinas que compõem a dimensão pedagógica, Fundamentos, Didática, instrumentação e Metodologia de Ensino, devem construir um referencial teórico-metodológico intimamente coerente com a operacionalidade requerida para as Práticas, como os Componentes Curriculares e os Estágios Supervisionados, e devem estar distribuídas ao longo do programa de formação do professor.

As disciplinas da dimensão pedagógica são, na maioria, oferecidas pelos departamentos do CED, com exceção de alguns fundamentos que são também oferecidos por outros departamentos. A maioria dessas disciplinas está abrigada, pela natureza da área, no MEN, e deve anteceder o Estágio Supervisionado e estender-se ao longo do curso, podendo ainda incluir horas de Prática como Componente Curricular.

É importante destacar que alterações curriculares, de modo geral, e, especificamente, aquelas que envolvem as disciplinas da dimensão pedagógica, requerem alterações estruturais mais amplas do que uma alteração de grade curricular, mantendo-se o cuidado de observar com rigor as interseções entre a

consistência teórica que a sustenta e legitima e as condições e os limites de sua operacionalização. Este procedimento certamente abre-se para a colaboração com professores de outros departamentos, cujos interesses de pesquisa estejam voltados para a articulação entre teoria e ensino, conforme o caráter específico que a área pedagógica requer. Um trânsito dinâmico e cooperativo dessa natureza pode ser muito salutar no sentido de, dada a presente estrutura acadêmica da UFSC, promover melhor articulação interdepartamental.

a) A Prática como Componente Curricular

A PCC tem como objeto tratar da transposição de um componente teórico (seja da área do conhecimento específico, seja da área pedagógica) para uma análise prática focada no processo ensino-aprendizagem. Este componente curricular pode ser desenvolvido por ações no âmbito da instituição formadora ou nas escolas, como visitas de reconhecimento, análise de documentos, entrevistas, observações dirigidas, elaboração de textos, de materiais, participação em oficinas, seminários, laboratórios, podendo estar relacionados a projetos de pesquisa e extensão institucionais, **desde que tenham como foco principal o ensino.**

Os princípios explicitados nos pareceres 09 e 27 CNE/CP indicam para **Prática como Componente Curricular (PCC)** ações que permitirão ao futuro professor integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem. Desta forma, as PCC promoverão uma articulação horizontal-vertical no âmbito do currículo. Tais ações incluem, segundo várias sugestões na esfera dos pareceres, uma vivência experimental das teorias no que tange aos processos ensino-aprendizagem observados em seus diferentes campos. Atividades de vivência de observação em instituições de ensino formal e não formal, sempre vinculadas a um componente curricular, preservando o sentido de docência efetiva para o período dos estágios supervisionados, a PCC, entendida dessa forma, garante um dos princípios básicos das DCN, que é o de inserir o acadêmico em seu mundo profissional desde o início de seu curso. No caso das licenciaturas e da pedagogia - a inserção do acadêmico no mundo da escola desde o início de sua formação. Diferencia-se, porém, de Estágio Supervisionado e se explicita como um processo de reconhecimento do campo e do objeto de seu fazer, no caso, o ensino.

A PCC deve materializar no currículo um dos princípios básicos das mudanças propostas nas DCNs: aquele que indica que os cursos de licenciatura desenvolvam atividades práticas e teóricas relacionadas com o exercício da docência do futuro professor da escola básica - ensino fundamental e médio - com mais ênfase do que vinha sendo regra nos cursos em vigor até então.

Esse princípio é fruto de estudos e reflexões realizadas nas áreas de pesquisa em ensino e de formação de professores. As investigações nesse campo indicam que a formação do professor desejada precisa superar o modelo distinto do atual (o chamado modelo 3 + 1), ou seja, faz-se necessário que a formação pedagógica perpassasse todo o curso. Assim, é preciso superar, nos cursos de licenciatura, a realidade segundo a qual, durante os três primeiros anos da universidade, o acadêmico aprende os conteúdos básico da área, como, por exemplo, os conteúdos da biologia e, no último ano, as disciplinas da dimensão pedagógica (psicologia, estrutura e funcionamento do ensino, didática, instrumentação, metodologia e prática de ensino), que o preparam para ser professor.

Essa proposta pressupõe que todas (ou quase todas) as disciplinas tenham vínculos com a educação, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa do conhecimento (em área do curso de licenciatura], terão também um foco em como este conhecimento (área do curso de licenciatura) se insere, interage e funciona na escola fundamental e média e em situações de educação não-escolar. A presente questão está bem clara na Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002, atividade denominada **Prática como Componente Curricular (PCC)**

Segundo a Resolução CNE/CP 02/2002 e Parecer CNE/CP nº 109/2002¹², a PCC deve ter carga horária de 400 horas e deve ser desenvolvida desde o início do curso de licenciatura.

A PCC, em cada uma das disciplinas que abrigará, será uma reflexão sobre o conteúdo da área do curso que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor. A PCC deve, pois, articular o conhecimento (área do curso de licenciatura) ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica formal e em outros espaços não-escolares de educação.

A PCC pretende, desta forma, dar conta da necessidade, na formação do professor, de uma reflexão, preparação e aproximação gradual com o exercício docente. Deve ainda ser o momento em que o futuro professor estabeleça relações íntimas entre os componentes curriculares e conteúdos de seu curso (área de conhecimento específico) e o que acontece no campo escolar. Esta proposição garante que a perspectiva da docência esteja presente durante todo o curso, interagindo, e não apenas no final do curso, com as disciplinas pedagógicas dos currículos atuais.

Mesmo nos cursos de graduação que trabalham com os dois eixos de formação (licenciatura e bacharelado), a PCC pode introduzir o componente educacional no currículo de todos os graduandos, superando assim uma formação exclusiva e estanque, como se a formação nessas duas carreiras fosse absolutamente independente. Historicamente, se reconhece a interdependência.

Os desafios do mundo do trabalho fazem com que o bacharel com um curso de pós-graduação, que pode contemplar ou não a formação pedagógica, se torne professor. Lamentavelmente, é o caso da maioria dos professores universitários.

As DCNs apresentam a perspectiva que os cursos de graduação poderão formar profissionais para diferentes áreas - pesquisadores, professores e professores-pesquisadores para todos os níveis - consultores de órgãos públicos, consultores de empresas privadas, profissionais liberais, funcionários públicos, e outros que a dinâmica do mundo do trabalho e da existência requeiram, preservando espaços de formação específica, mas não excludente.

Em síntese, a PCC pode ser desenvolvida como uma disciplina com ementa e carga horária específica, porém sempre vinculada a um componente curricular de ensino da área e/ou dentro de uma disciplina de conteúdos específicos da área de conhecimento do curso. Neste caso, a carga horária e programação específica devem ser explicitadas nas ementas, programas e planos de ensino para tratar de assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem, e na relação destes conteúdos na educação básica. Opções podem perpassar todo o curso, mesmo quando se tratar

¹² <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

de disciplina oferecida a duas habilitações. Tal proposição poderia favorecer também a escolha profissional mais refletida e informada quando os cursos de graduação forem oferecidos nas duas modalidades (licenciatura e bacharelado). Em disciplinas do tronco comum, a PCC pode ser vista também como oportunidade para futuros bacharéis e licenciados aprenderem conteúdos específicos de sua área, através de estratégia que proponha o ensino como foco.

Como forma de melhor aproveitar a PCC em disciplinas de conteúdo específico da área do curso, pode ser interessante antecipar algumas disciplinas da dimensão pedagógica, como Fundamentos e Didática

Características desejáveis à PCC

A PCC pode ser vista com o olhar do especialista do conteúdo sobre a situação escolar, complementando e precedendo, mas não substituindo a análise específica e distinta do especialista educacional. O foco do conteúdo da PCC precisa estar relacionado, preferencialmente, ao processo de ensino-aprendizagem escolar e a espaços não-formais. Pode estar contemplando processos não formais de educação, que tenham sido eleitos no Projeto Pedagógico do curso. A PCC é uma atividade que precisa ter carga horária própria e estar claramente indicada nos Projetos Pedagógicos, definida em Ementas, Programas e Planos de Ensino.

A título de exemplo, sugerimos atividades que se caracterizam como PCC :

- a) análise e preparo de material didático referente à disciplina em questão;
- b) análise de determinado conteúdo em currículos da educação básica ou superior;
- c) análise histórica do conteúdo da disciplina como conteúdo de ensino;
- d) elemento desencadeador de aprendizagens específicas sobre o conteúdo específico; (Por exemplo, na tarefa de preparar uma aula sobre os pigmentos vegetais, os licenciandos aprofundariam seus conhecimentos sobre pigmentos vegetais.)
- e) aproximação progressiva com o campo de Estágio - PCC nas disciplinas pedagógicas (psicologia, didática, metodologia e estrutura);
- f) observação e análise de práticas pedagógicas ;
- g) apresentação e discussão de temas ou conteúdo específico com professores do ensino básico e/ou superior, analisando possibilidades e limites de ensino nas escolas;

Contudo, é preciso levar em conta que as PCCs não se reduzem a

- a) apresentações dos alunos (seminários, textos, etc.);
- b) atividades práticas das disciplinas (área do curso de licenciatura) que não tenham o foco no ensino daquele conteúdo.

b) A Didática

A Didática é uma das disciplinas da dimensão pedagógica e tem por objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem. Tem como caráter básico e como delimitação promover **a transposição** entre os fundamentos teóricos e os fundamentos metodológicos, especificamente, no que diz respeito à concepção, à organização, ao desenvolvimento e à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Entende-se o processo ensino-aprendizagem como dois movimentos de um mesmo processo. O ensinar e o aprender constituem-se em um movimento único; embora tenham dimensões e natureza diferenciadas, são interdeterminados.

A disciplina Didática, atualmente, desdobra-se em duas dimensões: Didática Geral, que trata dos conceitos fundamentais e métodos do processo ensino-aprendizagem, e Didática específica, que trata destes e de suas relações com a área de conhecimento específico a ser abordado.

No Curso de Pedagogia, a Didática está sendo tratada como: Didática Geral; Didática I e Didática II.

Nos demais cursos de licenciatura, a Didática é oferecida somente em um momento, Didática I, acarretando o compromisso de tratar de forma geral os conceitos básicos e o aprofundamento deste nos processos de mediação com o conhecimento específico a ser abordado.

Propõe-se tratar a didática de forma mais ampla, tangenciando-a com um período de prática de ensino. Nesse espaço, o da prática, pode-se desenvolver uma visita a uma escola, que pode ser aquela prevista para o campo de estágio, e colher o seu Projeto Político Pedagógico para análise. Essa análise tanto pode servir para que o acadêmico entenda o que é, qual a função do PPP, como pode também servir de referência para diagnosticar o mapa teórico-metodológico da mesma e iniciar seu plano de trabalho de Estágio Supervisionado.

c) A Metodologia de ensino

Nas discussões cotidianas sobre Metodologia e Prática como Componente Curricular Pedagógica, confundem-se frequentemente método e técnica. O método, no sentido etimológico da palavra, do grego *meta* (=para) mais *odos* (=caminho), significa caminho para, ou seja, como percorrer um determinado caminho para se chegar ao fim desejado. Trata-se do processo, do movimento amplo e congruente entre concepção e ação. Compreende determinada forma de se conceber e de se alcançar o objetivo. É um modo de abordar a realidade, de analisar um objeto, seja para a construção de conceito, seja para a operacionalização do propósito. Tanto o conhecimento como as ações são determinadas por uma visão teórica da realidade que fundamenta o seu processo prático e os seus resultados. Embora, muitas vezes, o indivíduo que realiza a ação não tenha clareza quanto à concepção, isso não quer dizer que a ação fique isenta, inocente de intenções e de concepções.

A técnica, no sentido etimológico, do grego *technikós*, é relativa à arte, maneira, jeito ou habilidade de se fazer algo. Está relacionada a uma atividade.

Quanto ao método, diríamos que a técnica é um elemento do processo metodológico. São as diferentes técnicas empregadas na ação que perfazem o método. Porém, mesmo que as técnicas façam parte de modelos, a sua flexibilização é necessária.

Poder-se-ia dizer, então, que metodologia é o estudo que trata de conceber e desenvolver um processo congruente entre a concepção e o método, incluindo suas

técnicas e procedimentos. Diríamos que é a explicitação da teoria ou, é a teoria em movimento. A metodologia de ensino, nesse sentido, trata de analisar os métodos, suas técnicas e seus procedimentos, necessários e pertinentes para se colocar uma determinada concepção pedagógica em movimento em determinado campo de conhecimento (filosofia, matemática, alfabetização).

d) O Estágio Supervisionado

Aos Estágios Supervisionados (ES) fica reservado e concentrado um período de permanência no local do trabalho docente, no sentido de uma inserção profunda na prática cotidiana da profissão do professor. O ES não pode ser entendido apenas como ato de ministrar aulas. Considerar o ES como prática profissional docente significa reconhecer, permitir e incentivar que, nesta disciplina, se desenvolvam as atividades ou etapas de pesquisa dos conteúdos e de suas formas de veiculação, do planejamento escolar, do acompanhamento por parte dos profissionais das instituições envolvidas, do enfrentamento real da vida escolar ou equivalente e, sobretudo, da atuação, com responsabilidades parciais, no campo de estágio selecionado. Os oferecimentos das disciplinas de ES, conforme Resolução CNE/CP nº 02/2002, que estabelecem uma carga horária de 400 horas, de acordo com a estrutura vigente na UFSC, são atribuição do Centro de Ciências da Educação, ministrado pelos seus professores, os quais combinam a formação específica nas diversas áreas com suas pesquisas e produções científicas.

As ações básicas previstas para o ES são essencialmente de inserção no exercício da docência. Podem dividir-se em um período prévio de observação, reconhecimento e organização de práticas docentes, e outro, de docência propriamente dita. Para atender aos princípios propostos pela resolução e a carga horária, é preciso garantir a permanência significativa do acadêmico no campo de estágio, com supervisão da instituição formadora e da instituição acolhedora.

Os estágios devem atender ao propósito da formação profissional do professor, em consonância com a demanda do campo, e desenvolvem-se prioritariamente em forma de aulas inseridas no programa curricular da escola.

Preferencialmente, o ES deve ser oferecido a partir da segunda metade do curso e, no mínimo, em duas etapas sucessivas, tendo o aluno, ao fazê-lo, já cursado disciplinas essenciais, como Didática e Metodologia do Ensino. Pode ser oferecido em dois semestres, um como Estágio de observação, reconhecimento e organização, e outra fase como execução propriamente dita. A resolução recomenda que se reserve a última fase para avaliação, relatórios e socialização.

Em casos específicos, podem ser propostos projetos especiais a serem desenvolvidos em forma de oficinas, minicursos, laboratórios, em outros espaços educativos que não a escola formal, desde que atenda ao caráter pedagógico da relação específica de atividades de ensino e carga horária estabelecida.

Em caso de projetos em campos especiais, podem atuar vários professores, preservando sempre o mínimo de uma supervisão pela instituição formadora e outra, no campo de estágio.

A diferença fundamental entre o ES e a PCC é que as atividades de Estágio estarão ligadas intimamente ao exercício da docência, e as PCCs, ao reconhecimento e às análises de um dos componentes teóricos e ao processo ensino-aprendizagem.

No Estágio Supervisionado, o acadêmico se insere em um processo pedagógico de fato como professor, não mais como aluno. A função desempenhada

é a de conceber, organizar e garantir situações de aprendizagem. Trata-se de promover objetivamente a aprendizagem de um determinado conteúdo, considerando todos os fatores implicados no processo, sejam de ordem contextual (os sócio-econômico-culturais), sejam de ordem de competências individuais (dos indivíduos envolvidos no processo). O acadêmico exerce a função de professor, podendo selecionar, organizar e testar seus postulados teórico-metodológicos sob a supervisão de seu professor e do professor da escola ou do coordenador do projeto (se em outros espaços).

Em síntese, entende-se por Estágio Supervisionado o período de docência efetiva do acadêmico na rede de ensino da educação básica, acompanhado e supervisionado pela instituição formadora. Trata-se, portanto, de uma disciplina obrigatória da organização curricular dos cursos, fixada em 400 h/a, “oferecida a partir do início da segunda metade do curso”, conforme indica a Resolução CNE/CP nº 02/2002.

Para a efetiva atuação do licenciando na prática cotidiana da profissão de professor, torna-se necessário “não só o domínio dos conhecimentos específicos de sua área [biologia, história, matemática], mas o como ensinar [promover situações de aprendizagem] esse conteúdo a uma determinada população. O exercício da docência requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua, interagindo com a comunidade em que se insere e de forma mais ampla com a sociedade como um todo”. (Parecer CNE/CP27/2001, p. 12).

Ao iniciar o Estágio Supervisionado, faz-se necessário que o acadêmico, além de ter desenvolvido atividades de PCC vinculadas aos diferentes componentes curriculares até então cursadas ao longo dos semestres, tenha tido oportunidade de familiarizar-se com disciplinas inerentes ao saber-fazer pedagógico, consubstanciando as competências necessárias para a sua atuação docente, quais sejam, os fundamentos educacionais nas áreas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação, Didática, Políticas, Metodologia do Ensino, e outras que impliquem diretamente a ação pedagógica.

Para o Estágio Supervisionado, a norma preconiza 400 horas, a serem distribuídas nas últimas fases da estrutura organizacional de cada curso, seja ele de licenciatura específica, de bacharelado e licenciatura concomitante, ou de tronco comum, para bacharelado ou licenciatura.

A organização geral do estágio de um curso deverá estar a cargo de um professor coordenador, e será organizado, realizado e supervisionado pelo professor do estágio da instituição formadora e pelo professor supervisor da instituição que recebe o licenciando. O ES deve ser definido em parceria entre as duas instituições, obedecendo ao regulamento do curso, e formalizado em um convênio. O desenvolvimento do mesmo deve ser supervisionado pelas duas instituições e explicitado em forma de projeto, e seus resultados, documentados em forma de relatório.

Encaminhamentos para conclusão

Esta primeira parte, que define princípios e linhas gerais, está concluída, pois foi discutida e analisada diversas vezes por todos os colegas do Departamento.

O departamento está elaborando ainda os seguintes itens:

5. Concepção, ementas, carga horária e estruturação de cada disciplina para os respectivos cursos.

6. Explicitação das competências instaladas e das condições requeridas para o MEN operacionalizar sua proposição.
7. Quadro síntese

COMISSÃO

Professora Adriana Mohr
Professora Araci Hack Catapan(Coord.)
Professora Elizabeth Trauer
Professor Clóvis Nicanor Kassick
Professora Gracinda Clara Pereira Ramos
Professora Maria de Fátima Sabino Dias
Professora Suzani Cassiani de Souza
Professor Wladimir Antonio da Costa Garcia