



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROJETOS PEDAGÓGICOS
PEDAGOGIA

1 HISTÓRICO DA UFPA

Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais. O inglês distingue dois termos: politics of education e policy of education. O primeiro remete à organização, ao programa, à gestão; o segundo remete a valores, a um projeto de homem e de sociedade. É preciso considerar que a pedagogia tem uma dimensão política no primeiro sentido do termo, mas também, e mais ainda, no segundo sentido. (BERNARD CHARLOT, 2003).

A Universidade Federal do Pará; criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, tem pautado as suas ações na geração, difusão e aplicação do conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular das populações na Amazônia. A partir desse princípio, o conhecimento histórico tem sido produzido visando o aproveitamento das potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão.

Com o propósito de assegurar a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa foi implantado, a partir da década de 1990, o processo de interiorização da universidade para as diferentes regiões do Pará. A partir desta nova proposta de uma universidade muito mais presente no interior da Amazônia, se definiu uma proposta curricular em que os cursos passam a contribuir mais com o desenvolvimento social de cada região paraense.

A Resolução do Conselho Nacional da Educação-CNE, Conselho Pleno-CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, Licenciatura, estabeleceu a necessidade de adaptação curricular aos currículos praticados, na UFPA.

Nesse contexto, desde 2006, os cursos de pedagogia buscaram adaptar seus currículos para

formar professores que demonstrem sólida formação teórica e competência técnica e político-social; desenvolvam e utilizem tecnologias inovadoras voltadas para a construção de novos saberes; compreendam a sua realidade histórica e intervenham de forma criativa para o desenvolvimento do seu meio; proponham e desenvolvam trabalho coletivo e cooperativo; atuem com respeito à liberdade, à ética e à democracia.

Assim, esse projeto pretende ofertar uma formação integral voltada à docência, à participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, bem como a elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas, adotando um currículo atual condizente com as mudanças da realidade mundial, regional e local, numa inter-relação de saberes complementados por novas tecnologias de ensino, onde o formando como sujeito do processo, enfrente os desafios sociais, éticos e científicos da profissão docente.

Sua construção ocorreu por meio de debates com a comunidade acadêmica cujos resultados deram base à criação deste novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e fundamenta-se, além das normas federais, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará (Resolução-CONSEPE n.º 3.186/04) Regulamento do Ensino de Graduação (Resolução-CONSEPE n. 3.633/08).

A organização curricular proposta busca orientar profissionais autônomos capazes de demonstrar sólida formação teórica, competência técnica, política e social, através dos seguintes princípios: integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino; articulação permanente de conhecimentos e saberes teóricos, com a aplicação em situações reais ou simuladas; adoção de múltiplas linguagens que permitam ao aluno a identificação e a compreensão do seu papel profissional e social; liberdade acadêmica e gestão curricular democrática e flexível, possibilitando a participação do aluno em múltiplas dimensões da vida universitária cuja avaliação é o elemento constitutivo e orientador do processo de ensino-aprendizagem com estratégias e instrumentos avaliativos diversificados.

Esse documento apresenta a versão mais atual do Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação (FACED) do Campus Universitário de Cametá, cujos ajustes encontram-se inseridos de forma contextualizada a partir da concepção de universidade multicampi, obedecendo ao que prevê o Regimento do Ensino de Graduação e as Diretrizes Curriculares da UFPA.

2 JUSTIFICATIVA DA OFERTA DO CURSO

Cametá é o mais antigo e tradicional município do baixo do Tocantins e, pela sua importância histórica empresta seu nome à microrregião de Cametá. Possui uma área total de 3.122,899 km². Situa-se a 150 km em linha reta da capital paraense e fica à margem esquerda do rio Tocantins, limitando-se ao Norte com os municípios de Limoeiro do Ajuru e Igarapé Miri, ao Sul com o município de Mocajuba, ao Leste com o município de Igarapé Miri e, a Oeste, com o Município de Oeiras do Pará. O município passou recentemente à categoria de Patrimônio Histórico Nacional pela lei nº 7537, de 16 de setembro de 1986, por sua tradição histórica. O município está localizado na região do Tocantins e foi ocupado e colonizado, após um século do descobrimento do Brasil, cujos registros históricos apontam Cametá como a segunda localidade fundada no Pará. A trajetória de drenagem de suas riquezas por meio de atividades extrativista tem sido a característica predominante das atividades de desenvolvimento econômico. A região apresenta níveis de renda baixos em relação à média nacional, população predominantemente rural, condições sociais e políticas marcadas pelo alto desemprego, êxodo rural e crescimento desordenado das sedes, aumento do uso de drogas e da violência urbana, do trabalho e da prostituição infantil (esta última, principalmente na periferia das cidades). Segundo o PNUD/2000, o IDH é de 0,671 (médio), o IBGE de 2005 aponta um PIB do município em torno de R\$ 202.269 mil e o PIB per capita é de R\$ 1.919,00. Estudos demonstram ausência de políticas públicas no sentido dado por Draibe (1991) para a população que além de marginalizada das riquezas produzidas também é marginalizada dos direitos sociais, inclusive da educação pública, sendo de suma importância a presença da Universidade Federal do Pará e conseqüentemente da oferta do curso de pedagogia. Essa história toma novos contornos quando o Município de Cametá abriga a sede do Campus da UFPA. O Campus de Cametá, Fundado em 1987 é resultante do Projeto Norte de Interiorização da Universidade Federal do Pará. Com a oferta de seus serviços atende a demanda do município de Cametá e demais municípios na mesorregião de Cametá e também de outras localidades. Desde o início de suas atividades, o Campus de Cametá teve como sede o prédio da escola de ensino fundamental Paulo Nogueira, cedido pela Prefeitura em março de 1991, através da Lei Municipal Nº 1207. Pautado na filosofia da Universidade federal do Pará seu papel é: "Contribuir para o fortalecimento regional, em especial da Microrregião do Alto Tocantins, no exercício de sua responsabilidade social, ofertando serviços de educação, pautados no tripé: ensino, pesquisa e extensão, com vista à melhoria da qualidade de vida da população e ao desenvolvimento sustentável."

O propósito de contribuir para melhorar o progresso humano no Pará, tendo inúmeras reivindicações da população levou os dirigentes e sociedade política ao projeto de interiorização da UFPA com destaque para o Campus de Cametá. A consolidação dos cursos

de licenciatura é muito importante para o desenvolvimento da região, porém não podem ser esquecidas as demandas, por profissionais qualificados nas demais áreas do conhecimento, particularmente aquelas voltadas à transformação, em bases sustentáveis, dos extraordinários recursos naturais e da biodiversidade disponíveis na região, além do patrimônio cultural e artístico, pois são condições imprescindíveis para o estabelecimento do progresso material e humano capaz de viabilizar uma ?... Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa?. A presença da UFPA em municípios como Cametá por meio do Campus Universitário do Tocantins/Cametá vem significativamente contribuindo para a melhoria dos projetos educacionais, principalmente porque qualifica os professores. O curso de Pedagogia que foi, dentre os pioneiros a ser ofertado em regime intensivo no vestibular de 1986, e o primeiro a ser implantado em regime regular no ano de 1994 está sempre tendo demandas, de modo que sua oferta está sendo feita anualmente tanto para o regime extensivo como para o intensivo com turmas na sede e, em polos que funcionam em municípios vizinhos. A qualificação do quadro de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental nessa região se deve ao curso de Pedagogia ofertado UFPA/CUNTINS. O quadro de gestores e de técnicos pedagógicos das escolas e de sistemas como as Secretarias Municipais de Educação no município de Cametá e dos municípios atendidos nas demandas das ofertas de Pedagogia tem se alterado graças aos novos pedagogos. Assim, para o curso de licenciatura em pedagogia do Campus de Cametá com carga horária de 3.235 horas, tendo em vista a Portaria nº 286/MEC/2012 - que dispõe sobre regulação e supervisão de curso superior -, será ofertado anualmente com 40 (quarenta) vagas, compondo 1 (uma) turma para atender as demandas de clientela do Campus Universitário do Tocantins/Cametá para funcionar na sede, alternado-se em regime de funcionamento intensivo e extensivo. Todavia, considerando que o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, por suas características e papel social a cumprir no âmbito da Mesorregião do Tocantins, abrangendo os municípios de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará por já ter estabelecido a cultura de flexibilização da oferta de turmas de licenciatura poderá, além das 40 (quarenta) vagas previstas na oferta para a sede do município ofertar outras 40 (quarenta) vagas, flexibilizando-as para compor mais 1 (uma) turma para funcionar em um dos respectivos municípios vizinhos, caso a consulta ao órgão competente de regulação de curso superior tenha autorizado o aumento de vagas para a referida oferta. O regime de funcionamento dessas turmas se dará na modalidade presencial em regime intensivo (primeiro e terceiro períodos) e extensivo (segundo e quarto períodos), conforme previsto no Art. 8º e parágrafo 1º e respectivos incisos do Resolução nº4.399/2013- CONSEPE/UFPA. O funcionamento em regime extensivo para as turmas

flexibilizadas para outros municípios dependerá da disponibilidade do corpo docente da faculdade de educação e de espaços físicos disponíveis para funcionar as respectivas turmas.

3 CARACTERÍSTICA GERAIS DO CURSO

Modalidade Oferta: Presencial

Ingresso: Processo Seletivo

Vagas: 40

Turno: Matutino

Total de Períodos: 8

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Turno: Vespertino

Total de Períodos: 8

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Turno: Noturno

Total de Períodos: 9

Duração mínima: 4.50 ano(s)

Duração máxima: 7.00 ano(s)

Turno: Integral

Total de Períodos: 8

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Forma de Oferta: Modular e Paralela

Carga Horária Total: 3235 hora(s)

Título Conferido: LICENCIADO EM PEDAGOGIA

Período Letivo: Intensivo ; Extensivo ;

Regime Acadêmico: Seriado

Ato de Criação: Resolução CONSUN N° 1.355 de 03/02/1986

Ato de Reconhecimento: Decreto Federal N°. 35.456 de 04/05/1954. No. Parecer 471/1991-CFE

Ato de Renovação: PORTARIA N° 286 - SERES/ MEC DE 21/12/2012

Avaliação Externa: Nota "4" ENADE de 2010

4 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO

4.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ÉTICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFPA este projeto toma como princípio: A flexibilidade, como forma de ultrapassar as históricas estruturas curriculares rígidas; A formação acadêmica pautada na Interdisciplinaridade, privilegiando ações didático-pedagógicas permeadas pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão; O processo de aprendizagem pautado na sólida formação e articulação teoria e prática, pois só a partir dos problemas concretos é que a teoria pode adquirir significado; Trabalho como princípio educativo a fim de desenvolver competências críticas e criativas capazes de possibilitar análise sobre a realidade, problematizando as questões que norteiam as práticas que configuram o mundo do trabalho; A pesquisa como princípio educativo como a única estratégia metodológica que poderá produzir intervenção e transformação na realidade, no sentido de criação e recriação de posturas com base na autonomia acadêmica dos docentes e discentes.

A Universidade Federal do Pará em seu aspecto geral e a Faculdade de Educação em sua especificidade assumem como princípio norteador a formação de profissionais competentes e críticos, em especial para a área da educação. Assim, o lócus de formação deve constituir-se num lugar de questionamento, de investigação científica em todos os domínios dos conhecimentos/saberes, no seio do qual se discuta a cultura e se projete os rumos da cultura nacional dirigida não apenas a uma classe, mas para todo cidadão. Para isso o locus formativo não poderia ser outro senão a universidade visto que "a universidade é o espaço por excelência do questionamento, da dúvida, do pensamento, da razão, da busca sempre retomada do sentido e da gênese do real, bem como do repensar e recriar das idéias e práticas e da existência individual e coletiva?" (COÊLHO, 1996, p.33). Ou seja, a formação do profissional da Educação, no espaço da Universidade, tem como princípio a inteligibilidade dos processos sociais, do desenvolvimento humano, dos processos socioculturais e antropológicos que garantem ao homem a condição de sua humanidade.

A materialização do compromisso da universidade para com a educação em nosso país e, em especial, com a escola fundamental e média, dar-se-á por meio da formação de profissionais capazes de pensar escola e, por conseguinte, a educação, como um processo sóciopolíticocultural indispensável e primordial ao desenvolvimento da sociedade. Como escreveu Paulo Freire, em um de seus mais célebres textos, que se a educação não é a alavanca da sociedade, mas esta mesma sociedade não pode alavancar-se senão com o suporte de uma educação de qualidade voltada aos interesses legítimos da sociedade brasileira, em sua diversidade de classes, grupos e culturas. A formação de um profissional

qualificado para o exercício da tríade ensino-pesquisa-extensão, que se constitui no pilar do fazer universitário, não pode ignorar o cenário mundial, pois as universidades públicas brasileiras, estão inseridas no interior de uma sociedade globalizada, informatizada, tendo como um dos seus eixos principais, o domínio de recursos científicos e tecnológicos. As exigências que são colocadas para a formação e para o exercício profissional revelam as perspectivas em torno da profissão de modo a desafiá-lo.

Os desafios que os educadores têm que enfrentar são vários e, dentre eles, pode-se citar: 1) combater a política de aligeiramento da formação, compreendendo-se que esse profissional deverá desenvolver competências para compreender, intervir, propor e atuar em diferentes espaços profissionais; 2) estabelecer finalidades específicas para os cursos de formação, tendo em vista garantir às licenciaturas um projeto acadêmico próprio, e não o papel de apêndice dos cursos de bacharelado, configuração ainda predominante em grande parte das universidades brasileiras.

A episteme formativa do profissional em pedagogia tem como alicerce fundamental a tríade docência-pesquisa-extensão. A definição da docência como base da identidade do pedagogo fundamenta-se na concepção de que é na práxis (ensinar-pesquisar-extensão) do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. A docência constitui, portanto, uma dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas só o expressa na sua totalidade quando exercida em sua tríade indissociável. A definição de pesquisador será construída na autenticidade, antidogmatismo, devolução sistemática, retroalimentação de intelectuais orgânicos, ritmo e equilíbrio entre ação e reflexão; finalmente, desenvolvimento de uma ciência modesta baseada em técnicas dialógicas. O investigador aparece, em tais processos, como um intelectual comprometido com os interesses do movimento popular, e a investigação-ação surge como espaço de participação social e método de ação política. Como uma forma renovada de fazer política e uma forma alternativa de fazer educação? (FALS BORDA in GAJARDO, 1984, p. 24-25). Esse paradigma alternativo pressupõe, assim a ideia, a investigação, como componente indissociável da unicidade formativa do profissional da educação, conduzida e vivida como ação práxis político-pedagógica, não pode deixar de reconhecer que, nessas experiências subjaz uma tentativa de contribuir ao desenvolvimento de novas teorias e estratégias metodológicas no campo da investigação social e da prática pedagógica? (p. 24-25).

Brandão (1984) apresenta alguns princípios teórico-metodológicos que devem ser observados pelo pesquisador social e, em especial, pelo profissional da educação:

a) Só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento ? em alguns casos, um comprometimento ? pessoal entre o

pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga.

b) Não é propriamente um método objetivo de trabalho científico que determina a priori a qualidade da relação entre os pólos da pesquisa, mas, ao contrário, com frequência é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa.

c) Em boa medida, a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga. (BRANDÃO, 1984, p. 8).

A definição de extensão ou atividades extensionistas refere-se ao processo de conhecimento que são produzidos para além dos muros da instituição. Para além da mera docência, a Pedagogia deve definir-se como um campo de conhecimento teóricos e práticos, que devem ser pensados enquanto práxis individual e coletiva; de disseminação, formação e produção de novos conhecimentos, saberes e novas técnicas; de ação, intervenção e transformação da realidade social e política.

Faz-se necessário ter como premissa fundante da Faculdade de Educação, em seu PPC, um perfil profissional de educador como agente de transformação da sociedade, com a capacidade de formular políticas de ação/intervenção a partir de problemas concretos, com competência técnica, política, científica e ética na área de sua especialidade de modo a construir uma postura que leve em conta:

1. A criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sóciopolítico efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta;
2. A construção do princípio da gestão democrática na escola;
3. A compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar devidamente contextualizada no campo educacional;
4. A qualificação para atuar na educação formal e informal, indo da instituição escolar aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professor/a na escola básica, como gestor/a das ações na escola ou nos sistemas de ensino, seja na esfera administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer em empresas, instituições não-escolares e organizações não governamentais.

4.2 OBJETIVO DO CURSO

Promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não Escolares, com competência técnica e compromisso político, de modo a contribuir para a elevação da escolaridade e da educação dos sujeitos, bem como da transformação social, inclusive da mesorregião do nordeste do Pará, com vistas ao estabelecimento de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

Favorecer o domínio de conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos e de organização referentes aos processos pedagógicos e à gestão educacional, tendo por princípios norteadores as dimensões técnica e política do fazer pedagógico.

Oportunizar uma ação crítico-reflexiva em relação à educação e aos processos de construção da sociedade, da cultura e dos valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, com vistas a uma práxis comprometida com a pluralidade de culturas e saberes, com a emancipação dos seres humanos e a preservação do planeta.

Suscitar a compreensão crítica acerca da educação contextualizada, com vistas à valorização e preservação da cultura e valores da região.

Elevar a qualidade de docência, de escolaridade, de educação e de vida dos sujeitos da região.

4.3 PERFIL DO EGRESSO

O egresso do curso será um profissional habilitado para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa, extensão e gestão no âmbito escolar e não escolar.

Será um profissional capaz de promover a educação para a cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional, conforme já analisado, em profundidade.

Estará capacitado para realizar ações de gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

O profissional será capaz de reconhecer a importância e buscar a educação continuada por

meio de estudos de pós-graduação e participar em eventos que promovam sua atualização sobre as novas tendências teóricas e métodos educacionais.

4.4 COMPETÊNCIAS

? Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

? Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

? Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

? Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

? Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

? Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

? Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

? Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

? Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

? Reconhecer a diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

? Trabalhar em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

? Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

? Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando

projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

? Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

? Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

? Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do curso será norteado pela adoção de um trabalho coletivo no contexto da Faculdade de Educação -FAED/Cametá. Para isso, pretende-se desenvolver um trabalho didático e pedagógico interdisciplinar resultante de reuniões de avaliação e planejamento conjunto do processo de ensino a ser adotado a cada início e final dos períodos letivos ou sempre que necessário.

As atividades curriculares serão ministradas dentro de uma abordagem teórico-prática subsidiada por discussões temáticas, práticas integradas, iniciação à pesquisa, Ateliê de Aprendizagens e Brinquedoteca, vivências profissionais complementares, projetos, eventos, prestações de serviços, que desenvolvam as competências e habilidades que se requer do egresso do curso.

A iniciação científica e as atividades de extensão serão viabilizadas de forma direta, por meio de participação em projetos e atividades de extensão, ou indireta, através de seminários temáticos, ultrapassando a ideia de formação restrita à sala de aula. Este procedimento, que favorece o desenvolvimento de atitudes críticas e a postura de autonomia na construção do conhecimento, ocorrerá de forma interdisciplinar por meio das atividades curriculares que integram o Curso.

Essa metodologia que propicia a dinâmica curricular e aos princípios fundadores da Universidade no contexto amazônico, principalmente, no que se refere à ideia de uma universidade em rede poderá contribuir para atender as diversidades a que estão inseridos alunos e professores. Trata-se da integração teoria-prática na qual a teoria explica a realidade e possibilita a reconstrução da teoria de forma integrada e contextualiza.

Os projetos de pesquisa e extensão do curso de Pedagogia, integrantes das atividades integradoras, propiciam o alargamento dos espaços formativos em virtude da inserção dos alunos nas atividades de iniciação científica e das atividades de extensão. Para validação dessas atividades sob a coordenação dos docentes é obrigatória a aprovação, pelo Conselho da Faculdade, de um plano de estudos individual ou por grupo de alunos, e sua automática orientação pelo docente designado. Os projetos aprovados pelos órgãos competentes da UFPA dispensam a aprovação pelo Conselho da FAED/Cametá que apenas será informada. As atividades de pesquisa poderão ser articuladas às disciplinas dos núcleos para efeitos didáticos e ainda outros espaços que se somam a formação como os eventos científico-culturais. A participação em Grupos de Estudos, em desenvolvimento ou a serem criados, quer vinculados a Faculdade de Educação ou não serão aceitos como parte dos procedimentos formativos, considerando temáticas sobre questões socioeconômicas, ambientais, educacionais e culturais da sociedade local e nacional cujo foco é a educação. Tais grupos darão aporte científico para a realização das atividades referidas e, a priori, são: Alfabetização, Leitura e Letramento; Aprendizagem, Emoções e Afetividade; Filosofia da Diferença, Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Estudos Ambientais e outros a serem criados de acordo com a necessidade do curso.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

5.1 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO CURSO

O presente projeto trata do itinerário formativo do Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal do Pará da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Sua organização em termos de competências e habilidades do pedagogo toma por base os princípios e fundamentos de documentos oficiais dentre os quais da Resolução nº 01 de 30/05/2012-CNE que trata da Educação e dos Direitos Humanos (EDH) a partir do reconhecimento da dignidade inerente ao ser humano e de seus direitos sociais. Considera também a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que "Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. A estrutura do curso inclui as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão como tripé formativo em universidade conforme o Art. 4º da Res.4.399/ 2013 - CONSEPE/UFPA, estando as atividades curriculares constituídas por três dimensões ou áreas dispostas nas atividades ligadas aos eixos: pedagógico, profissional e integrador. Neles existem temas relativos aos direitos humanos transversalmente articulados aos respectivos eixos, conforme

recomenda a Res. 01/2012-CNE - no seu Art. 6º "A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção [...] dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC). Os núcleos do curso totalizam um percurso de 3.235h (três mil duzentos e trinta e cinco horas) de efetivo exercício pedagógico. No primeiro núcleo denominado de Estudos Básicos se poderá observar uma perspectiva formativa que favorece a apropriação dos fatos e teorias dos processos educativos em seus diferentes espaços e tempos de estudo por meio de disciplinas com fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos para possibilitar uma opção consciente do papel formador de valores para atender o que dispõe a Lei 9.795/99 em seu Art. 4º e seus incisos com destaque para "III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo?; Nos demais núcleos o curso subsidia o profissional por meio de aprofundamento dos pressupostos citados anteriormente a compreender os espaços da docência e outros espaços da atuação do pedagogo, tendo por base componentes curriculares do curso relativos ao perfil de um profissional que deverá conhecer e defender os direitos humanos como preconiza a Res. 01/2012 no Art. 7º "A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer tanto na transversalidade entre os temas ou como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar. O currículo se configura, ainda, pela Diversificação de Estudos tendo em vista que a qualificação do pedagogo insere-se a diferentes campos de atuação profissional (docência, gestão, organização do trabalho pedagógico em ambiente escolar e não escolar), tendo como princípio a democratização não só do acesso escolar, mas de democratização da gestão e do trabalho pedagógico nesses ambientes, conforme recomendado pelos Artigos (10, 11 e 12) com destaque para o Art. 12. "As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública." Sobre os fundamentos da Lei Nº 9.759/99 além da disciplina Educação e Meio Ambiente, cuja competência é "entender o processo de interação entre o Homem e a Natureza e a Importância da educação ambiental para o desenvolvimento e a responsabilidade social" faz parte desse currículo as "atividades integradoras" possibilitando a inserção do aluno aos diferentes diálogos com a sociedade, pois considera-se que o caráter interdisciplinar destas atividades com perspectivas formativas estão para além dos núcleos de estudos básicos e de aprofundamento e diversificação de estudos,

estabelecendo uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social em diferentes temas da educação, tendo em vista um currículo flexível e aberto as novas exigências teóricas e práticas da formação do pedagogo, atendendo assim os dispositivos da Lei 9.795/99 no seu Art. 1º "Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." O curso de licenciatura em pedagogia do Campus de Cametá será ofertado na modalidade presencial em regime intensivo (primeiro e terceiro períodos) e no regime extensivo (segundo e quarto períodos), conforme previsto no Ar. 8º e parágrafo 1º e respectivos incisos da Res. nº 4.399/2013 CONSEPE/UFPA.

5.2 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória e requisito para obtenção do diploma de graduação. Objetiva sistematizar o conhecimento em forma de relatório monográfico sobre um dos campos do conhecimento do curso, a partir de proposta do discente, sob a orientação de um professor. O TCC deve ser elaborado individualmente, salvo casos devidamente justificados e aceitos pelo Conselho da Faculdade. Deve ainda ser orientado por docente da UFPA devidamente credenciado pela Faculdade de Educação. Em casos aprovados pelo Conselho da Faculdade, pode ser aceita orientação de TCC por profissional externo à instituição, desde que seja co-orientado por docente vinculado ao curso. O TCC é uma disciplina constante no desenho curricular de pedagogia no núcleo de APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS com 60h de atividade. A oferta será feita no bloco VIII quando o aluno fará apresentação do projeto de pesquisa que é decorrente de outras atividades curriculares, incluindo o componente Laboratório de Pesquisa. A defesa será pública por meio de critérios dispostos em ficha de avaliação previamente elaborada e definida pelo Conselho da Faculdade de Educação. A Banca Examinadora será composta de, no mínimo, dois docentes, sendo um deles o orientador do TCC. Será aprovado no TCC o aluno que, na Defesa, obtiver no mínimo, o conceito REGULAR. Se o aluno não for aprovado no primeiro Exame de Defesa, a Banca poderá dar o prazo de até 30 dias para reformular o trabalho, marcando outra sessão de defesa.

5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular é a culminância do percurso acadêmico uma vez que possibilita a ampliação de conhecimentos teóricos-práticos aos discentes em situações reais de trabalho. Por meio dessa atividade os discentes desenvolvem habilidades teóricas e práticas, de forma articuladas, assim como o aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, além de desenvolverem atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio-profissional.

Deve-se ressaltar que o Exercício de uma determinada prática, por longos anos, não é garantia, por si só, de uma formação crítica, coerente e unitária. A prática, em si mesma, desarticulada de um contínuo processo de reflexão teórico-metodológico, fossiliza e anacroniza os fazeres docentes. Compreende-se, assim, que o fazer/saber docente é indissociável de uma fundamentação teoria, pois é a teoria que alimenta a prática e, por outro lado, a prática vem consubstanciar a teoria, num processo dialético ininterrupto de aprofundamento.

Nesse sentido, o Estágio deve ser iluminado por uma perspectiva teórico-metodológica que possibilite aos estagiários re-significarem suas práticas, colocarem-na em questionamento; o processo reflexivo crítico pressupõe, pois, a mediação da teoria e do outro, num processo de intersubjetividade que não nega as experiências individuais mas que as toma como objeto de análise e de síntese. É a teoria que nos ajuda a olhar para a prática; é a teoria que nos ajuda a ver e rever as condições e contradições de nossos fazeres e saberes, clarificando-os, possibilitando-nos construir um conhecimento crítico, unitário e coerente sobre nossa ação docente.

Assim, o Estágio deve oportunizar um processo de reflexão que provoque no aluno a curiosidade investigativa e a compreensão de que a prática alimenta-se de fundamentos teóricos, dos conhecimentos científicos. Logo, o estágio deve abrir um canal dialógico constante entre os conhecimentos práticos/da experiência e os fundamentos teóricos metodológicos apreendidos no decorrer de sua formação acadêmica.

O reconhecimento, assim, das experiências/fazeres e práticas docentes, vividas pelos alunos, deve reforçar a necessidade de que, o ato acadêmico, pressupõe a necessidade de que essas práticas sejam alvo de um processo investigativo, analítico no percurso do estágio curricular, num esforço que ajude esses alunos, como sinaliza Paulo Freire, de forma metafórica, a colocar sua prática na palma das mãos e que possa mirá-la, investigá-la, enfim, transformá-la em conhecimento ressignificado, caminho indispensável para novas aprendizagens e para novos percursos formativos.

Compreende-se, deste modo, que o Estágio Supervisionado consiste em desenvolver atitudes/comportamentos investigativos/reflexivos sobre aspectos teórico-metodológicos,

saberes e práticas em relação ao contexto escolar e outros espaços de atuação do profissional de Pedagogia, de forma que teorias, metodologias, saberes, experiências, devidamente contextualizados, se constituam em processos de ação docente, de formação para a transformação da realidade.

Este percurso investigado, reflexivo, de aprendizagem, formativo, articulando os saberes, as experiências, as práticas aos conhecimentos teórico-metodológicos é o que pressupõe, caracteriza e legitima a formação do Pedagogo, de ressignificação de subjetividades num processo de vivência intersubjetiva e interdiscursiva.

Assim, o Estágio Supervisionado, com 300 horas, será realizado, prioritariamente, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, cujo requisito básico é que o aluno tenha cursado as disciplinas de fundamentos e metodologias que dão base ao estágio a ser cursado. Exemplo: para cursar Estágio Supervisionado em Educação Infantil, o aluno deverá ter cursado Fundamentos e Metodologias do Ensino Infantil.

A realização do estágio supervisionado deverá ser disciplinada em resolução própria que atenda à especificidade do curso respeitando o que dispõem a legislação em vigor, as normas da UFPA e as orientações da PROEG. A direção do Campus Universitário de Cametá designará um coordenador de estágio, ouvido o Conselho da FAED.

5.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares neste currículo são denominadas de Atividades Integradoras cuja carga horária mínima para integralização curricular é de 100 horas e a máxima é de 325 horas, pois os créditos não poderão ultrapassar 15% do total da carga horária do referido currículo. O núcleo de atividades integradoras é constituído por um diversificado conjunto de atividades acadêmicas que os alunos deverão realizar, de forma independente, ao longo do curso, em conformidade com as disponibilidades e oportunidades para inserção em situações formativas que visem competências para a vida profissional. As atividades deste Núcleo articular-se-ão com o ensino, a pesquisa, a extensão de forma indissociável, como um todo integrante do currículo. Essas atividades, portanto, não podem ser vistas como algo que venha a ?somar? ou ?complementar? de modo a justapor-se ao currículo formal, mas devem ser pensadas em sua indissociável articulação com o todo em sua tessitura de formação e autoformação, contemplando também uma exigência do currículo, embora considerando as opções individuais dos alunos nas escolhas das atividades conforme

FICHA específica da FAED/Cametá, no ANEXO OPCIONAL. As referidas atividades são válidas a partir do ingresso dos alunos no Curso de Pedagogia, sendo creditadas para fins de integralização curricular, considerando: 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais na área e educacional ou afim; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, monografias de Especialização, dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) monitoria; 8) representação estudantil; 09) participação e organização de atividades culturais; 10) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do curso. As atividades integradoras devem ser comprovadas para fins de crédito junto a FAED/Cametá e sua validação varia de uma escala de 05 horas - para participação de eventos locais sem apresentação de trabalho a 40 horas para publicação em revista indexada. As atividades propostas estão distribuídas por especificidades acadêmicas e sua carga horária varia, conforme o caso, tendo ainda a carga horária e/ou período de envolvimento do aluno na atividade como referência.

5.5 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A Prática como componente curricular no curso de pedagogia permitirá ao discente a inserção nos espaços/ ambientes que atuará como futuro pedagogo de modo a consubstanciar-se em práxis visto que deve significar um momento de exercício e, ao mesmo tempo, de exame reflexivo e problematizador das diversas possibilidades que este enfrentará na vida profissional. Para isso o curso deve propor "práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos"(BRASIL, RES. 01/2006-CNE). Serão realizados projetos de observação/intervenção destinados aos órgãos de educação ou ambientes outros nos quais os alunos atuarão sob o acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular que avaliará as atividades realizadas. Os projetos de observação/intervenção da prática curricular devem atender ao disposto neste Projeto Pedagógico quanto as habilidades e competências por atividade curricular, devendo a implementação deste mesmo PPC ser avaliada periodicamente pelo NDE.

5.6 POLÍTICA DE PESQUISA

A atividade de pesquisa no interior de um curso de formação de profissionais da educação traduz a necessidade de cobrir este espaço das funções inerentes à universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. Compreendendo tais atividades como diferentes faces de um todo, que é o produzir/socializar conhecimento, não há como integrar/desintegrar esta tríade. A pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento e, concomitante, pela intervenção na realidade escolar, traduz a inseparabilidade entre teoria e prática, saber e mudança. A cisão teoria e prática é a base para todas as outras distorções acima descritas; dela se ramificam ideologias que negam o movimento, a concepção antropológica do homem enquanto devir histórico.

Já são registradas atividades de iniciação à Pesquisa por meio de desenvolvimento de projetos e respectivos planos, apoiados por bolsas do PIBIC/UFPA/CNPq e grupos de Estudos e Pesquisa como o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina - GEPECART.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação registra dois pesquisadores que desenvolvem e coordenam os seguintes projetos de pesquisa na Faculdade de Educação: Projetos: a) Trabalho, Educação e desenvolvimento na Amazônia. A educação do trabalhador na Amazônia e desenvolvimento regional; b) Vidas em Aberto: A Mediação da dimensão afetiva nos processos interativos de leitura e escrita em sala de aula; c) Descentralização do Financiamento de Educação Básica: Os programas Mais Educação e PDE-Escola na Rede Municipal de Cametá-Pa; d) Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2012.

O desenvolvimento de projetos apoiados com os recursos de Programa de Integrado de Ensino Pesquisa e extensão ? PROINT, em 1998, possibilitou o início de infraestrutura para melhorar o ensino de graduação. São eles: ?Construção da Biblioteca do Campus Universitário do Tocantins ? Cametá? e ?Aquisição de Equipamentos para a Biblioteca do Campus Universitário do Tocantins ? Cametá?. Em 2003, outro projeto do Campus recebeu apoio do PROINT: ?A Política Educacional do Município de Cametá no Governo Popular: Impasses e Desafios?.

Todos esses investimentos são fundamentais para garantir a infraestrutura necessária a que se desenvolva a articulação da Pesquisa, do Ensino e da Extensão.

Pesquisadores: Gilmar Pereira da Silva, Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, Odete da Cruz Mendes, Oscar Ferreira Barros, José Valdinei Miranda Albuquerque, José Pedro Garcia Oliveira, Ghislaine dias da Costa, Cezar Luis Seibt, João Batista do Carmo Silva, Maria

Sueli Corrêa dos Prazeres, Edir Augusto Dias Pereira.

5.7 POLÍTICA DE EXTENSÃO

A Política de Extensão deverá ter como princípio fundamental a indissociável interação entre teoria e prática, de forma que as ações extensionistas priorizem a construção de novas formas de articulação teoria-prática no currículo de formação de professores. Essa construção perpassa pela ressignificação de conceitos e métodos que levem em conta procedimentos para poder orientar a forma como professores e alunos se relacionam com os conhecimentos trabalhados nas diversas atividades curriculares e a realidade social e cultural, isto é, o contexto de atuação do profissional em formação.

Nesse sentido, só é possível pensar em uma política de extensão na medida em que esta busque, incessantemente, realizar a premissa proposta por Vasquez: trabalhar as ações de extensão como exploração e enriquecimento da teoria e vice-versa. A extensão, assim, não pode ser vista como mera aplicação da prática, mas sobretudo, como um processo de formação que leve alunos e professores a construção e reconstrução do conhecimento. É, pois, dentro dessa perspectiva que a construção da unidade teoria-prática pressupõe a capacidade de vislumbrar a dimensão prática da teoria (sem a qual a atividade teórica se separa do plano objetivo) e a dimensão teórica da prática (prática como atividade objetiva de transformação da natureza e da realidade social, o que pressupõe o conhecimento daquilo que se quer transformar e das suas finalidades), processo pelo qual ambas se transformam em atividade teórico-prática - práxis.

Vasquez (1977) trabalha com o conceito de Práxis, que, para ele, significa essa indissociável relação entre a teoria e a prática. Portanto, teoria e prática, vividas isoladamente, não caracterizam a práxis. No contexto formativo, as atividades curriculares devem ser trabalhadas e vividas enquanto práxis, ou seja, o Ensino é, ao mesmo tempo teoria e prática ? práxis; a Pesquisa, mesmo por mais teórica, não deixa de expressar-se em uma dimensão de práxis; a Extensão, por conseguinte, enquanto ação de disseminação de saberes, conhecimentos e produtos produzidos pela academia, não pode prescindir de sua dimensão de problematização, questionamento, reconstrução e transformação desses conhecimentos e do contexto histórico-social em que se realiza. Pensar a extensão, enquanto uma importante dimensão da formação do profissional significa compreender que as teorias não são construções desconectadas da realidade, mas que são representações, conceitos ? conhecimentos ? sobre essa realidade. Logo, as Ações de Extensão devem pressupor esse

vínculo entre conhecimento e realidade; um vínculo caracterizado em sua dinamicidade, em seu processo dialético de transformação.

Esses conceitos representam formas de significação da realidade resultantes de um determinado tempo e de um determinado lugar. Daí porque não podem ser tratadas de forma estática e universal, desvinculadas do contexto particular que as engendraram e das experiências históricas em curso. A Política de Extensão, portanto, deve estar embasada nessa perspectiva de movimento, que tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática, aqui entendida como o "lugar" aonde se materializam/vivenciam/experienciam/transformam saberes, valores, crenças, concepções, finalidades, e cujos meandros precisam ser revelados, desvelados por uma atitude constante de teorização/problematização das práticas vividas, pelo qual se pode revitalizar tanto a prática quanto a teoria. A construção de um currículo que tenha, como definição, a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se insere a docência/a pesquisa/a extensão e o ato pedagógico em todas as suas dimensões, impõe o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizadora, pragmática, descontextualizada. Assim, a Política de Extensão, embasada no referencial teórico acima, será desenvolvida nas atividades cujos componentes curriculares admitem ações pedagógicas que extrapolam o ambiente de sala de aula, ligados a temas sociais, culturais e intervenção outras que venham a contribuir para experiências que estejam relacionadas ao planejamento docente no respectivo componente didático. Ou seja, o curso será desenvolvido por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tomando esta última dimensão como parte de um processo formativo que é indissociável das demais dimensões, mas com atividades correlatas aos temas de aula com carga horária específica para sua realização. No presente currículo temos um total de 392 horas de atividades de extensão.

5.8 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Compreender o significado e o sentido da educação inclusiva é de fundamental importância para iniciarmos nosso texto. Uma vez que, a educação inclusiva vem sendo associada apenas a seu desdobramento no âmbito educacional. Falar de inclusão, contudo, nos remete a mudanças no pensar, no sentir e no fazer. Pois, os princípios que norteiam este paradigma são essencialmente os democráticos. Isto é, a ideologia democrática, plural em sua essência. Vale ressaltar que, a construção do significado da palavra inclusão diferente do que muitos pensam, não ocorre apenas quando os indivíduos entram na escola. Mas sim, no vai e vem

das relações sociais estabelecidas entre o sujeito e o mundo desde seu nascimento. Daí a importância da sociedade ser inclusiva, e não apenas a escola. Em suma, o sistema educacional será tão inclusivo quanto os membros que compõem a sociedade o são.

Neste sistema, as relações são respaldadas no respeito, na humanização das relações e em uma cultura de paz.

Quanto aos sistemas educacionais inclusivos, podemos dizer que, estes estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, compreendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação. Daí a importância do envolvimento ativo da família neste processo.

O Estado brasileiro está sensível à necessidade da reestruturação do sistema educacional. Tendo em vista que muitos acordos internacionais e nacionais foram firmados com o intuito de ampliar a educação para todos.

Um exemplo disto é que, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial; em 1999 o decreto nº 3.298, que regulamenta a lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a política nacional para a integração das pessoas com deficiência. Também nesse mesmo ano acontece a convenção da Guatemala, que foi muito importante, pois veio afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e de liberdade fundamentais que as demais pessoas sem deficiência.

A lei nº 10.436/02 do MEC reconhece a língua brasileira de sinais, a Libras passa a ser o meio legal de comunicação e expressão dos surdos. E a portaria nº 2. 678/02 aprova o uso do sistema Braille, para todas as modalidades de ensino. Entretanto o decreto nº 5. 626/05 que visa o acesso dos alunos surdos à escola, tornando a libras disciplina curricular, a formação e qualificação de professores e intérpretes para que os alunos com deficiência auditiva tenham as mesmas possibilidades de acesso à educação formal que os demais alunos.

Em 2003 o Ministério da Educação apresenta algumas diretrizes que nortearam as transformações que vem acontecendo no sistema de Educação Especial brasileiro.

Em 2004 o Ministério Público Federal publicou um documento que tem como objetivo primordial disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, o qual reafirmava todos os benefícios da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais dentro das salas de aula do ensino regular, ou seja, junto com alunos ditos normais.

No ano de 2005 foram feitas implantações de núcleos para alunos com altas

habilidades/superdotação em todo distrito federal.

Em 2006 a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é aceita pela ONU, no qual o Brasil se compromete em assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis de ensino. E firma que adotaria medidas legais para garantir a entrada e permanência desses alunos no sistema regular de ensino.

Também em 2006 várias instituições governamentais e não governamentais (secretaria especial dos direitos humanos, MEC, ONU e outras) em conjunto lançam o Plano Nacional de Direitos Humanos, que visa dentre suas ações colocarem nos currículos da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações que possibilitem o acesso e a permanência na educação superior.

Em 2007 é lançado o PDE que visa a educação para todos através de incentivos à formação de profissionais qualificados para trabalhar na educação especial, implementação das salas multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, ao acesso e permanência desses alunos no ensino superior e também o monitoramento desse acesso, ou seja, o plano de desenvolvimento da educação vem fortalecer todas as leis e diretrizes que foram apresentadas no cenário da educação especial dos anos anteriores.

O desenvolvimento de escolas inclusivas como meio mais eficaz de se conseguir educação para todos precisa ser reconhecido como uma política-chave do governo e ter lugar de destaque no plano desenvolvimento de uma nação. (...) Conquanto as comunidades devam desempenhar um papel essencial no desenvolvimento das escolas inclusivas, o apoio e estímulo do governo são também primordiais na busca de soluções eficazes e viáveis. (...) pode ser realístico começarmos apoiando aquelas escolas que desejam promover a educação inclusiva e deslançar projetos-pilotos em algumas regiões a fim de se adquirir a necessária perícia para expansão e generalização progressiva. Na generalização da educação inclusiva, o nível de apoio e a perícia terão de ser compatíveis com a natureza da demanda. (SASSAKI, 1997b, p.121).

A escola tem que ter caráter emergencial e fundamental de ser inclusiva. Partindo do pressuposto que a educação é direito de todos e que as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar.

Inclusão escolar é um tema que vem sendo discutido há muito tempo, a importância dela é relativamente bem compreendida, porém, na hora de colocar em prática, ou seja, de concretizar a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no espaço de sala de aula, bem como explicitar as ações e interações entre a educação especial e os sistemas comuns de ensino é que aparece a polemização a cerca do tema.

Segundo Montoan (2002) ?a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia?, e a inclusão requer que a escola se transforme em espaços de trocas o qual favoreça o ato de ensinar e de aprender. Além disso, ela implica também mudanças significativas na gestão da escola, fazendo com ela se torne mais democrática e participativa, evidenciando a sua verdadeira função que é a de realizar ações pedagógicas e sociais, onde as pessoas possam compartilhar projetos comuns. Dessa maneira, a inclusão escolar é contrária a que se propõe a escola, que embora tenha se democratizado abrindo-se a novos grupos sociais, continua ignorando os novos conhecimentos, fazendo assim, com que haja uma divisão de alunos normais e deficientes, o que torna difícil o rompimento com velho modelo escolar.

Para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, estabelecendo forma de financiamento que denota o compromisso do Estado brasileiro com a edificação de um novo paradigma educacional, o inclusivo.

Embora, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência tenha iniciado na época do Império, foi na Constituição Federal de 1988 que se tornou evidente os objetivos fundamentais de ?promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação? (art. 3º, Inciso IV). A educação inclusiva surge dentro do contexto de reformulação dos parâmetros do ensino fundamental e médio, que prevê profundas alterações no pensar a própria educação, num processo de singularização que se estabelece na valorização da diferença e na estimulação das diversas formas de se atuar e participar ativamente no social, fazendo com que pessoas com deficiência possam estar no mundo, contribuindo para seu desenvolvimento, na busca pela autonomia.

Levando em consideração que o processo educacional inclusivo é uma realidade em nossa sociedade, a Universidade Federal do Pará através de suas unidades e subunidades vem investindo sistematicamente em ensino, pesquisa e extensão que elucidem as variáveis que facilitam ou que dificultam tal processo em nosso Estado. No Campus da UFPA em Cametá, discussões sobre a inclusão social e escolar vêm ganhando fôlego com a organização de seminários e diálogos científicos, no qual, seu corpo docente e discente tem discutido e refletido acerca de propostas que visam à formação de professores capacitados para atuarem na rede pública e privada de ensino regular.

Para tanto, o Curso de Pedagogia, tem estudado estratégias que viabilizem aos discentes uma formação de mais qualidade, possibilitando deste modo, o reconhecimento das diferentes

linguagens, métodos e técnicas que possam favorecer uma aproximação mais significativa entre comunidade universitária e pessoas com deficiência dentro e fora dos limites de nosso campus.

Atualmente, temos dialogado sobre a necessidade de uma revisão de nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) contemplar disciplinas que proporcione uma melhor compreensão de como funciona o paradoxo inclusão/exclusão dentro do contexto mundial e brasileiro.

Os diretores do campus e das Faculdades têm incentivado a execução de projetos de pesquisa e extensão que buscam discutir sistematicamente este tema.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, ainda lidamos com a escassez dos mesmos. Quase sempre estes são produzidos nas disciplinas ou em oficinas que contam com a parceria do corpo docente e discente. Contudo, sabemos que os recursos didático-pedagógicos são ferramentas de suma importância para que a aprendizagem significativa ocorra quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme a necessidade específica de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suporte para visualização de textos e livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossamento de lápis ou canetas criadas com esponjas enroladas e amarradas, e várias outras possibilidades.

Alguns educadores defendem a idéia de que a escola não precisa se ornar para garantir a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Afirmam, contudo, a necessidade imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. Já outros educadores defendem que se a escola estiver devidamente equipada com recursos didático-pedagógicos apropriados antes mesmo do ingresso do aluno o processo de ensino e aprendizagem será facilitado. Contudo, sabemos que a instituição universitária é um local de produção e apropriação do conhecimento. Portanto, investir neste tipo de recursos facilita a aprendizagem de nossos alunos, e a aplicação e reprodução do conhecimento de forma mais consistente e responsável.

Então, como sugestão, poderíamos investir na criação de salas multifuncionais. Ou seja, criar espaços de aprendizagem dentro do próprio campus no qual nossos alunos tenham acesso aos recursos da Tecnologia assistiva, bem como aprendam a manipular cada um desses recursos para melhor atender a necessidade educativa dos alunos com necessidade educacional especial que os mesmos trabalharão ao saírem da universidade.

Com base nas perspectivas da educação inclusiva, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais através da resolução CNE/CP nº 1/2002 que garante a formação dos professores da educação básica, prevendo também a difusão ao ensino superior.

Os direitos humanos da cidadania fundamentada no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos decorrem de uma identificação dos mecanismos dos processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades em nossas escolas.

6 PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Em atendimento à Resolução nº 4.399, de 14 de maio de 2013 ? CONSEPE/UFPA ? que regulamenta os cursos de graduação da Universidade Federal do Pará as atividades curriculares do Curso de Pedagogia -FAED/Cametá serão planejadas e avaliadas continuamente. Trata-se de um processo coletivo de tomada de decisão, reunindo o corpo docente, representantes de técnicos e de discente que formam o Conselho da mesma Faculdade de Educação. Por se tratar da oferta do curso de pedagogia em regime intensivo e extensivo exigem-se dois momentos anuais destinados ao planejamento e conseqüentemente à avaliação da oferta. Um momento no qual se avalia o terceiro e o quarto período (turmas do regime intensivo e extensivo, respectivamente) e planeja-se o primeiro e o segundo período (turmas do intensivo e extensivo, respectivamente) e no segundo momento inverte-se o processo. Às vezes, será preciso que se faça um replanejamento entre cada período de oferta. Dentre as orientações sobre o trato dos conteúdos e habilidades a serem trabalhadas no processo formativo do educando destacam-se práticas integradas, iniciação à pesquisa, vivências profissionais complementares, projetos, eventos, prestações de serviços, que desenvolvam as competências e habilidades, conforme perfil desejado do pedagogo. A iniciação científica e as atividades de extensão serão partes do processo formativo por meio de participação direta em projetos e atividades de extensão, ou indireta, através de seminários temáticos, ultrapassando a ideia de formação restrita à sala de aula. Este procedimento, que favorece o desenvolvimento de atitudes críticas e a postura de autonomia na construção do conhecimento, ocorrerá de forma interdisciplinar por meio das atividades curriculares que integram o curso. Trata-se da integração teoria-prática na qual a teoria explica a realidade e possibilita a reconstrução da teoria de forma integrada e contextualiza. Os projetos de pesquisa e extensão do curso de Pedagogia, integrantes das atividades integradoras, buscam o desenvolvimento da iniciação científica e das atividades de extensão. Para sua realização é obrigatória a aprovação, pelo Conselho da Faculdade, de um plano de

estudos individual ou por grupo de alunos, sob a orientação direta de um docente que coordena o projeto. Essas atividades poderão ser articuladas às disciplinas e aos núcleos sem dispensar o aluno da carga horária total de cada disciplina (teórica, prática e de extensão) que compõe o desenho curricular, conforme explicitada no item "Atividade Curricular". O desenvolvimento das atividades curriculares incidirá, no mínimo, em dois momentos de avaliação de aprendizagem e, o discente que, por impedimento legal, doença atestada por serviço médico de saúde ou motivo de força maior, devidamente comprovado, faltar a um momento de verificação de aprendizagem, poderá requerer a realização de segunda chamada à direção da Subunidade Acadêmica em até setenta e duas horas úteis após a realização da primeira chamada? (Art. 102 da Res. 4.399/2013. No caso das turmas do regime intensivo o prazo de pedido da verificação de aprendizagem de segunda chamada será em tempo menor, conforme o regimento da FAED/Cameté.

7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

7.9 CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO

A etimologia da palavra avaliação já encerra seu significado "avaliar a ação". Todavia, os desdobramentos da ação da qual se ocupará a avaliação neste projeto é a ação educativa de um processo formativo do qual a ética e o ato político são princípios fundamentais. Desse ponto de vista assumem-se neste projeto os princípios da avaliação emancipatória fundamentada no diálogo e na democratização de critérios, compartilhando-os entre os agentes envolvidos na proposta formativa. Ou seja, se pode afirmar que o processo de compreensão e de apropriação de conceitos e habilidades que dão origem aos conhecimentos sistematizados são eminentemente políticos e intencionais, pois o ato de conhecer ou de dar a conhecer não é ato mecânico, mas um processo consciente do qual o sujeito da aprendizagem participa com a totalidade de seus conhecimentos de mundo, suas experiências, etc.. Assim, os conhecimentos não se fixam na mente do aprendiz como um reflexo de um espelho, como algo neutro, mas, pelo contrário, os conhecimentos são apropriados de maneira ressignificada, reelaborada e processada de modo consciente por quem aprende. É nesse sentido que Fontana afirma que: "É nas condições objetivas das relações sociais, que são sempre relações de poder, marcadas pelas múltiplas pertencas "pertença de classe social, pertença de gênero, raça, geração, etc. " e pelos lugares sociais, distintos e assimétricos, ocupados por interlocutores, que os sentidos da docência, da democratização, da participação, da qualidade do ensino, da autonomia, da identidade, que

são conceitos centrais nas teorizações acerca da escola, de sua função social e de sua organização, vão sendo apropriados e elaborados? (2011, p. 17).

Em corroboração a essa citação de Fontana, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como acontecimentos formativos nos quais formadores e formandos, na perspectiva da intersubjetividade e interdiscursividade, promovam o dialético movimento de apropriação, elaboração, produção e ressignificação dos conhecimentos sobre a escola e sua práxis transformadoras. Assumir a práxis transformadora no sentido dado por Vasquez é comprometer-se com a emancipação do homem. Ou seja, não se trata tão somente de ensinar e avaliar, de maneira formal, os conhecimentos determinados pelas Atividades Curriculares, mas, demanda a preocupação de transformar esses conhecimentos formais em um instrumento que ajude o aluno a compreender os saberes e fazeres como futuros profissionais sendo capazes de ultrapassar, reconfigurar, sistematizar e dar coerência e unicidade teórico-metodológica aos processos formativos dos alunos da educação básica nos diferentes sistemas nos quais serão inseridos como docentes e com condição para uma postura radicalmente crítica e transformadora do status quo cotidiano. Para assumir a crítica e promover a transformação como consequência do ato educativo a avaliação deve constituir-se em um evento indissociável da totalidade da prática de ensino e aprendizagem, constituindo-se em ricos momentos nos quais professores e alunos desvelem saberes e práticas e sistematizem conhecimentos. E nesse processo, o ato avaliativo, que será vivenciado ou experimentado pelo discente, é de fundamental importância, porque, na condição de futuro professor, ele também será portador de uma concepção que orientará a prática de avaliação de seus alunos. A avaliação, assim pensada e vivenciada em todos os componentes curriculares, deve se constituir em uma prática transformadora, em subsídios que fortaleça e ressignifique os sentidos, significados e práticas que enriqueçam tanto os professores como os alunos.

7.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem neste PPC se configura como processo formativo de modo contínuo que acompanha as ações e mediações nas quais o conhecimento é construído na relação professor, aluno e objeto. Como tal, assume-se uma perspectiva emancipatória de avaliação que configura-se numa prática de reflexão sobre conhecimentos e saberes vividos intersubjetivamente entre professores e alunos que assumem o estabelecimento do diálogo nas decisões sobre critérios previamente estabelecidos e acordados. Trata-se de um processo

de avaliar e sujeitar-se a esta mesma avaliação embora o professor, como o mediador mais experiente, com domínio sistematizado dos conhecimentos, tenha um papel fundamental na avaliação do aluno e não pode furtar-se a isso. Ou seja, pensar a docência como um acontecimento formativo, é, igualmente, assumir uma atitude de compromisso técnico/político com a avaliação dos educandos: lendo, corrigindo, sinalizando, apontando, destacando possíveis imprecisões no desenvolvimento da elaboração conceitual dos mesmos e sua aplicação. Do mesmo modo, pensar a avaliação como o componente de uma prática que se faz e refaz no exercício do pensar ?sobre a ação? coloca esta mesma avaliação num papel fundamental, pois deverá ela possibilitar ao professor/formador, fazer a elaboração e reelaboração de seu percurso de ações de forma crítica e dar-se conta de limites e desafios para assumir novas posturas num processo de intersubjetividade e interdiscursividade. O ato de avaliar, segundo este PPC não se resume a um mero ato de atribuir conceito, mas constitui-se em um compromisso político com a formação crítica dos formandos, desenvolvendo-lhe a capacidade de se autocriticar, de receber crítica, de reaprender, de refazer-se, reconstruir-se em sua formação, sempre vivida como um processo dialético de análises e sínteses contínuas. Reforçando a ideia já desenvolvida acima, a avaliação da aprendizagem, assim, não deverá se constituir em um ato meramente formal, contabilístico, de mensuração da aprendizagem, à moda matemática, mas que deverá se constituir em um todo processual que perpassasse todas as etapas do ensino e da aprendizagem. Assim pensada, a avaliação da aprendizagem deverá se constituir em uma tomada de consciência que permita ao formando analisar, problematizar, avaliar os conhecimentos sistematizados em articulação com suas experiências, com seus saberes, com seus modos costumeiros de ser avaliado e avançar, aprofundando-se nas sistematizações. A avaliação, pois, deve se constituir em momento de negociação de sentidos e significados, pois, conforme Fontana, tais sentidos ?constroem-se dentro dos limites possíveis às interações verbais? (2011, p. 17), no espaço da sala de aula, nas interações de ensino e aprendizagem, mediadas pelos conhecimentos sistemáticos e cotidianos. Desse ponto de vista, avaliação e formação não podem ser compreendidas senão como luta e embates entre sentidos e significados que buscam tornarem-se hegemônicos, pois como diz ainda Fontana: ?Os sentidos sobre a escola, sobre suas práticas, sua organização e sobre a legislação que a ordena, de que os sujeitos se apropriam e singularizam como próprios, são construídos continuamente nas relações sociais ali produzidas e naquelas em que a escola é tematizada, seja nas conversas cotidianas, nas ?media?, nas teorizações estudadas nas Universidades, etc.. (2011, p. 17). Avaliar a aprendizagem, assim, é apreciar o modo como os alunos estão significando, ressignificando e reelaborando os conhecimentos que lhes são ensinados. É nesse sentido que, para Fontana:

“É nas condições objetivas das relações sociais, que são sempre relações de poder, marcadas pelas múltiplas pertencas – pertença de classe social, pertença de gênero, raça, geração, etc. – e pelos lugares sociais, distintos e assimétricos, ocupados por interlocutores, que os sentidos da docência, da democratização, da participação, da qualidade do ensino, da autonomia, da identidade, que são conceitos centrais nas teorizações acerca da escola, de sua função social e de sua organização, vão sendo apropriados e elaborados?” (FONTANA, 2011, p. 17).
Reforçando a ideia a autora afirma que a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como acontecimentos formativos nos quais formadores e formandos, na perspectiva da intersubjetividade e interdiscursividade, promovam o dialético movimento de apropriação, elaboração, produção e ressignificação dos conhecimentos sobre a escola e sua práxis teórico-metodológica, uma vez que: A avaliação como acontecimento formativo deve levar em consideração o aluno “real”, e não o aluno abstrato, idealizado nos manuais de pedagogia e no senso comum. O aluno “real” está inserido na dinâmica das relações sociais, movendo-se “entre as histórias locais – pessoais e coletivas – e a presença estatal?” (FONTANA, 2011, p. 14-15). Como já se pontuou, no início deste texto, esse aluno real, além dos conhecimentos de sua escolarização básica, participa da vida cotidiana escolar envolto em uma particularidade de saberes, segundo Fontana: “conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais...” (FONTANA, 2011, p. 14). Diante dessas evidências, a avaliação da aprendizagem, neste processo de formação, deve ser vivida e experimentada enquanto dimensão indissociável das práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, a perspectiva avaliativa deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo professor em cada uma das Atividades Curriculares do Curso de Pedagogia.

Do ponto de vista instrumental, a avaliação da aprendizagem também é classificatória e, para isso, ancora-se nos dispositivos legais do Regimento Geral da UFPA, embora abrangendo procedimentos e instrumentos diversificados, sob a responsabilidade do docente.

Nesse sentido a avaliação do desempenho dos discentes, nas Atividades Curriculares, será aferida levando-se em consideração o Art. 178, do Regimento, acima referido, que estabelece: Para fins de avaliação qualitativa e quantitativa dos conhecimentos serão atribuídos aos alunos da graduação e da pós-graduação os seguintes conceitos, equivalentes às notas:

EXC – Excelente (9,0 – 10,0)

BOM – Bom (7,0 – 8,9)

REG – Regular (5,0 – 6,9)

INS ? Insuficiente (0 ? 4,9)

É da competência do professor a elaboração dos instrumentos de avaliação, compreendendo as mais diversas formas de exercício acadêmico: atividades realizadas em sala de aula, pesquisa bibliográfica e/ou de campo, visitas monitoradas, atividades de extensão, entre outras, etc. A avaliação, em sua dimensão formativa, deve fazer-se por meio de negociações com os discentes, de forma que os mesmos participem da escolha e definição dos procedimentos avaliativos, tendo, assim, clara consciência dos aspectos que estão sendo avaliados, como os cognitivos, socioafetivos, morais, éticos e políticos, procedimentais, etc..

7.11 AVALIAÇÃO DO ENSINO

A avaliação do ensino deve assumir uma perspectiva intersubjetiva e interdiscursiva na qual os professores tomam suas práticas político pedagógica como objeto de problematização, de reflexão, de desvelamento daquilo que não foi possível atingir do que se estabeleceu enquanto objetivo, buscando fazer dessa avaliação um meio de diagnosticar e não uma forma pura de classificação. Como parâmetro deve ser concebida de modo processual, conjugando valores e conhecimentos, saberes e fazeres docentes. Assumir que a avaliação docente é um processo intersubjetivo e interdiscursivo é compreender que o processo de reflexão de nossa prática não é uma ato individual, mas um processo mediado por outros sujeitos, em cuja relação dá-se o intercambiamento de conhecimentos, experiências e saberes.

A reflexão não é um processo mecânico, burocrático, individual e solitário, mas, pelo contrário, ela se alimenta e se consubstancia nos eventos dialógicos, nos quais os docentes podem e devem compartilhar suas experiências, saberes, dúvidas, buscando, no coletivo, construir novos modos e novas estratégias de enriquecimento pessoal e profissional, ampliando e consolidando os conhecimentos técnicos de suas áreas específicas de conhecimento e os saberes da docência, condição necessária à uma prática crítico transformadora.

A avaliação do ensino, assim, não deverá estribar-se, apenas em um ritual mecânico e quantitativo normativo, como: pontualidade, assiduidade, etc.. Mas, que esses aspectos precisam ser pensados e avaliados dentro de um corpus maior da práxis docente, que envolva as suas condições sociais e objetivas de produção.

Isso significa que a avaliação não deve deixar de levar em consideração a reflexão sobre em que condições os docentes estão realizando seu trabalho, em termos de infraestrutura

logística, material e pedagógica e, principalmente, em termos de apoio à formação continuada.

A Avaliação docente, organizada de forma coletiva, deverá ser um excelente instrumento de intercambiamento de saberes, experiências e transformação de práticas. Além dos eventos de avaliação interna, no coletivo dos professores e de sua congregação, prevê-se, ainda, formas de avaliação externa a partir de orientações da PROEG/CAPES, em discussões com a Faculdade de Educação.

7.12 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Pedagógico é um instrumento de orientação das atividades das instituições educacionais concebido como obra inacabada, tendo por isso sua avaliação processual. Para isso, dentre os professores do curso a Faculdade de Educação em reunião do Conselho desta instituiu-se a comissão do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que terá, dentre outras atribuições fazer a avaliação do Projeto Pedagógico do Curso. A Portaria 064/2014-CUNTINS/UFPA que regulamentou o NDE da FAED/Cametá considerou para esse fim cinco professores doutores. O planejamento que já é atividade obrigatória da Faculdade que se desenvolve regularmente em período que antecede o início de cada período letivo é parte da dinâmica avaliativa do PPC visto que é um momento que conta com a presença de todos os docentes, representante discente e de técnicos da referida faculdade, tendo como pauta principal os assuntos didático-pedagógicos. Ou seja, as demandas para possíveis ajustes do PPC sairão, em parte, dos momentos de planejamento cujas ATAS e relatórios nortearão a avaliação e análise a serem feitas pelos membros do NDE que se posicionarão sobre questões tais como: adequação da carga horária e de conteúdo mínimo exigido para o domínio das competências e habilidades de cada componente curricular; as estratégias interdisciplinares; as atividades de extensão e pesquisa e a coerência das ementas propostas para as novas demandas exigidas do pedagogo como profissional que deve acompanhar as mudanças da sociedade. É importante salientar que o período de avaliação do PPC constará na Resolução do referido curso. A avaliação do PPC deverá ser feita com base em procedimentos diversificados que visem verificar o aproveitamento quantitativo e qualitativo do curso, de forma periódica e sistemática. Não se trata, portanto, de uma avaliação que vise priorizar apenas o conteúdo, mas também o processo de ensino/aprendizagem, no sentido de verificar as possibilidades de subsidiar os discentes de pedagogia com as competências e habilidades exigidas para seu perfil formativo de modo a

atender a política de avaliação da UFPA e as exigências do Ministério da Educação ? MEC no que tange aos cursos de graduação. O Conselho da Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Cametá, estabelecerá, em norma específica, procedimentos e processos diversificados internos ao órgão, tendo em vista as ações da Comissão Interna de Avaliação do PPC de Pedagogia, neste momento composto por cinco professores doutores para o NDE, Port. 064/2014 CUNTINS que foram escolhidos dentre os pares em reunião da FAED/Cametá para acompanhamento e avaliação da implementação do PPC/Pedagogia/Cametá em consonância com o que dispõe o PARECER nº 4/2010 - CONAES e o Programa de Avaliação e Acompanhamento do Ensino de Graduação da UFPA sob a orientação da PROEG/UFPA.

8 INFRAESTRUTURA

8.13 DOCENTES

Nome	Titulação máxima	Área de Concentração	Regime de Trabalho
ADALBERTO PORTILHO COSTA	Mestre	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Dedicação Exclusiva
ANA LUIZA LIMA BRAGA	Especialista	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40 horas
CEZAR LUIS SEIBT	Doutor	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES	Doutor	LETRAS	Dedicação Exclusiva
EDIR AUGUSTO DIAS PEREIRA	Mestre	METODOLOGIA DA PESQUISA	Dedicação Exclusiva
GHISLAINE DIAS DA COSTA	Doutor	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Dedicação Exclusiva
GILMAR PEREIRA DA SILVA	Doutor	TRABALHO E EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES	Doutor	EDUCAÇÃO INFANTIL	Dedicação Exclusiva
JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA	Mestre	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
JOSÉ DOMINGOS FERNANDES BARRA	Especialista	POLÍTICA EDUCACIONAL	Dedicação Exclusiva
JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA	Doutor	GESTÃO EDUCACIONAL	Dedicação Exclusiva
JOSÉ VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA	Doutor	PESQUISA EDUCACIONAL	Dedicação Exclusiva
LUIS ALBERTO RIBEIRO CORDEIRO	Especialista	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	40 horas
LUIZ TADEU DA COSTA	Mestre	ARTES	Dedicação Exclusiva
MARIA SUELI CORRÊA DOS PRAZERES	Mestre	TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
ODETE DA CRUZ MENDES	Doutor	POLÍTICA EDUCACIONAL	Dedicação Exclusiva
OSCAR FERREIRA BARROS	Mestre	DIÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE	Dedicação Exclusiva
OSVALDO DOS SANTOS BARROS	Doutor	ENSINO DA MATEMÁTICA	Dedicação Exclusiva
RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO	Doutor	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
VALDETE LEAL DE OLIVEIRA	Mestre	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
VANESSA SUELLEN SOUZA DA SILVA ARAÚJO	Especialista	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40 horas

8.14 TÉCNICOS

1. LUIS ALBERTO RIBEIRO CORDEIRO
2. SOLANGE MARIA MARTINS VALENTE

8.15 INSTALAÇÕES

Descrição	Tipo de Instalação	Capacidade de Alunos	Utilização	Quantidade
O Campus dispõe de 12 salas de aulas cada uma com capacidade de 50 alunos que no atendimento de três turnos potencialmente atenderia 1800 alunos.	Sala	1800	Aula	12
Laboratórios de Química, Biologia, Matemática, Informática I e Informática II.	Laboratório	150	Aula	4
Secretarias correspondentes as Faculdades de Educação, Linguagem, Ciências Exatas e Naturais, História e Secretaria do Campus.	Secretaria	30	Administrativa	5
Consideramos a sala-laboratório para fins de disposição de recursos pedagógicos diversos (brinquedos educativos) auxiliares em processos de aprendizagem. Esse espaço incluirá a brinquedoteca e os recursos pedagógicos para alunos com deficiências para fins de inclusão e está previsto na Minuta do Regimento da Faculdade, sendo denominado de Ateliê de Aprendizagens.	Laboratório	30	Aula	1

8.16 RECURSOS MATERIAIS

Instalação	Equipamento	Disponibilidade	Quantidade	Complemento
Laboratórios de Química, Biologia, Matemática, Informática I e Informática II.	computador	Cedido	37	
O Campus dispõe de 12 salas de aulas cada uma com capacidade de 50 alunos que no atendimento de três turnos potencialmente atenderia 1800 alunos.	computador	Cedido	90	
	quadro magnético	Cedido	12	
Secretarias correspondentes as Faculdades de Educação, Linguagem, Ciências Exatas e Naturais, História e Secretaria do Campus.	mesa	Cedido	36	
	datashow	Cedido	9	
	caixa amplificadora	Cedido	5	

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Formação do educador. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. Vol. 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 1999.

CARVALHO, Vilso Sérgio. A Educação Ambiental nos PCN. O Meio Ambiente como tema transversal. In: MACHADO, Carly. M. et al. Educação Ambiental Consciente. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do educador. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. Vol. 1

DEMO, Pedro. Pesquisa com princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, Genebaldo F. Educação ambiental: princípios e práticas. Gaia/Global, 1993.

ENGUITA, Mariano. O magistério numa sociedade em mudança. In VEIGA, Ilma Passos (org.). Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998.

FALABELO, R. N. O. Formação: Um Evento Intersubjetivo e interdiscursivo; Enredando

- Fragmentos. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. Formação e Docência: Perspectivas da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. Belém, PA: Ed. CEJUP, 2011.
- FONTANA, R. A. C. Afinal de contas, o que é esse tal de projeto político pedagógico? Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: PADILHA, M. L.; OMETTO, C. B. de C. N. Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2011.
- FREITAS, Helena Costa de. O Trabalho como princípio articulador na Prática de Ensino e nos Estágios. Campinas: Papyrus, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida Kuenzer. Globalização e educação: novos desafios. In Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia ? SP, 04 a 08 de maio de 1998.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser tema-gerador ou atividade-fim da educação ambiental? In: Reigota, Marcos. Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia, ciência da educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas . São Paulo: EPU, 1986.
- MEDINA, Naná Minini; Santos, Elizabeth da Conceição. Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- PADILHA, M. L.; OMETTO, C. B. de C. N. Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2011.
- REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1998.
- REIGOTA, Marcos; Possas, Raquel; Ribeiro, Adalberto (Orgs.). Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SNYDERS, George. Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VIANNA, Aurélio et al. (Org.). Educação Ambiental: Uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade. 3 ed. Rio de Janeiro: CEDI; Koinonia; São Paulo: Ação Educativa; Erechim: CRAB, 1995.