

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –  
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR

**EDNA MARIA MUNIZ**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LICENCIATURA EM  
LETRAS (PORTUGUÊS) NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

SÃO PAULO  
2016

**EDNA MARIA MUNIZ**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LICENCIATURA EM  
LETRAS (PORTUGUÊS) NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. M<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Gazotti Vallim

SÃO PAULO  
2016

**EDNA MARIA MUNIZ**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LICENCIATURA EM  
LETRAS (PORTUGUÊS) NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>c</sup>. Maria Aparecida Gazotti Vallim

Aprovada em: \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Aparecida Gazotti Vallim (Orientadora)

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Wiltshire de Oliveira

UFF – Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Carlos Vinícius Veneziani dos Santos

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

SÃO PAULO  
2016

Penso no professor que não acredita em Educação Virtual e convido-o ao diálogo com esta experiência que considero bem-sucedida.

Penso no professor que já tem experiência em Educação a Distância, desejando partilhar e aprender com ele.

Penso naquele professor cuja motivação para ministrar um curso pela internet vem da percepção de que não temos como não enfrentar o desafio inexorável de professorar online, unindo-me a ele na motivação de ousar arriscar. (SILVA, 2003, p. 52)



## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, em quem acredito acima de todas as coisas.

Aos meus familiares, que sempre me apoiam e asseguram que o melhor sempre está por vir e que vale a pena lutar!

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Gazotti Vallim, que teve sabedoria para entender os momentos delicados, que exigiram dela ainda mais do que seus preciosos conhecimentos técnicos.

Aos amigos, especialmente ao Mozart Lacerda e Valéria Silva e Ana Cruz, que sempre atenderam aos pedidos de socorro e foram essenciais para que eu pudesse encontrar aquela luz no fim dos vários túneis que surgiram nesta jornada!

## RESUMO

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que tem estado atuante em inúmeras áreas de formação e atualização profissional, incluindo a formação de professores. O crescimento vertiginoso de cursos via internet, tanto em universidades públicas como particulares, faz com que a Educação a Distância se confirme como mais um contexto de aprendizagem. Este crescimento, ao mesmo tempo em que nos permite comemorar o fato desta modalidade de ensino garantir a estudantes que não teriam condições de frequentar cursos na modalidade presencial, por questões financeiras, geográficas ou temporais, o acesso a cursos em faculdades ou universidades, também nos faz refletir sobre a forma como estes cursos estão sendo montados e se os mesmos seguem as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2001). Neste sentido, nosso trabalho pretendeu analisar o quanto o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras e o Plano de ensino da disciplina de Literatura Portuguesa I de uma instituição de ensino federal brasileira está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, sendo que a partir da comparação dos temas tratados nos documentos foram elencados os seguintes elementos comuns: estrutura do curso, processo ensino/aprendizagem, competências e habilidades desenvolvidas e perfil do profissional. Os dados foram analisados com base na Análise do Conteúdo (FRANCO, 2012) e demonstraram que tanto o Projeto Pedagógico quanto o Plano de Ensino da Disciplina seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001).

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Perfil Profissional. Processos de Aprendizagem.

## ABSTRACT

Distance Education is a modality of teaching that has been active in numerous areas of professional training and updating, including teacher development. The rapid growth of courses through the Internet, both in public and private universities, reassures that Distance Education as another context of learning. This growth, while allowing us to celebrate the fact that this modality of education guarantees access to courses in colleges or universities to students who otherwise would not be able to attend courses in face-to-face modality, due to financial, geographical or temporal issues, also makes us reflect on how these courses are being set up and whether they follow the guidelines of the National Curriculum Guidelines. In this sense, our work intends to analyze to what extent the Pedagogical Project of a Course of Graduation in Language Teaching and the Plan of education of the discipline of Portuguese Literature I of a Brazilian federal education institution is in agreement with the National Curricular Guidelines for the Course of Letters (BRASIL, 2001). Data were analyzed under the light of Content Analysis (FRANCO, 2012) and demonstrated that both the Pedagogical Project and the Discipline Teaching Plan follow the guidelines of the National Curriculum Guidelines for the Letters Courses (BRASIL, 2001). Based on the comparison of the subjects treated in the documents the following common elements were listed: Structure of the course, conceptions related to how teaching and learning is viewed in the documents, skills and abilities developed and professional profile.

**Keywords:** Curricular Guidelines. Professional Profile. Learning Conceptions.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1: Grade curricular do curso de graduação em Letras .....65**

**Tabela 2: Tabela comparativa dos documentos de análise.....70**

**Tabela 3: Grade curricular do curso de graduação em Letras .....72**

**Tabela 4: Tabela descritiva dos módulos, divulgada no Plano de Ensino da  
Disciplina Literatura Portuguesa I .....74**

**Tabela 5: Tabela comparativa da análise dos documentos .....85**

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFF .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO B – Plano de Ensino: Guia da Disciplina Literatura Portuguesa I (2015.1) ....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO C – Diretrizes do Curso de Letras – CNE/CES 492/2001.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO D – Decreto MEC N.º 5622 – EAD – 12/2005 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO E – Parecer N.º CNE/CES 1363/2001 .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO F – Parecer N.º CNE/CES 83/2007 .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO G – Resolução N.º CNE/CES 2/2007.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO H – Parecer N.º CNE/CES 28/2001.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO I – Diretrizes Formação Professores da Educação Básica em Cursos Superiores – Parecer N.º CNE/CP 009/2001 .....</b>	<b>203</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
2.1 História dos cursos de Letras – língua materna.....	16
2.2 Diretrizes curriculares para os cursos de Letras .....	22
2.2.1 Princípios .....	23
2.2.2 Objetivos e metas .....	23
2.3 Os cursos de Letras hoje.....	25
2.4 Curso de Letras e as demais licenciaturas .....	26
2.5 Relação entre LDB e educação a distância.....	27
2.6 Educação a distância.....	29
2.7 EaD no mundo .....	32
2.8 EaD no Brasil .....	34
2.8.1 Relação entre o processo ensino/aprendizagem e a educação a distância .....	41
2.8.1.1 Behaviorismo.....	42
2.8.1.2 A oposição ao empirismo: o processo ensino/aprendizagem na perspectiva racionalista.....	44
2.8.1.3 O processo ensino/aprendizagem na perspectiva construtivista.....	45
2.8.1.4 O processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva sócio histórica da psicologia soviética .....	49
2.8.1.5 O processo ensino/aprendizagem e o pensamento complexo.....	51
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
3.1 Natureza da pesquisa .....	57
3.2 Contexto da pesquisa .....	59
3.2.1 A instituição de ensino .....	60
3.2.2 Curso de graduação em Letras EaD da instituição .....	60
3.2.2.1 Disciplina analisada – Literatura Portuguesa I.....	62
3.2.3 Documentos fonte para comparação.....	62
3.2.3.1 Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras .....	62
3.2.3.2 Plano de ensino disciplina: Literatura Portuguesa I .....	67
3.3 Procedimentos de análise dos dados.....	68

<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>71</b>
4.1 Estruturação do curso .....	71
4.1.1 Diretrizes para o curso de Letras .....	71
4.1.2 Projeto pedagógico do curso .....	71
4.1.3 Plano de ensino de disciplina Literatura Portuguesa I.....	73
4.2 Perfil profissional .....	76
4.2.1 Diretrizes para o curso de Letras .....	76
4.2.2 Projeto pedagógico do curso .....	76
4.3 Competências e habilidades desenvolvidas .....	77
4.3.1 Diretrizes para o curso de Letras .....	77
4.3.2 Projeto pedagógico do curso .....	78
4.3.3 Plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I.....	79
4.4 Conteúdos curriculares .....	80
4.4.1 Diretrizes para o curso de Letras .....	80
4.4.2 Projeto pedagógico .....	81
4.4.3 Plano da disciplina Literatura Portuguesa I.....	81
4.5 Processo ensino/aprendizagem .....	82
4.5.1 Diretrizes para o curso de Letras .....	82
4.5.2 Projeto pedagógico do curso .....	83
4.5.3 Plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I.....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e o surgimento de novas tecnologias, fatos transformadores vêm influenciando nossa sociedade, percebe-se que a Educação a Distância (doravante EaD) está cada dia mais presente nas diversas áreas de formação e atualização profissional. A oferta de cursos via internet vem crescendo de forma a consagrar a EaD via Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como mais um contexto de aprendizagem e também de formação de professores.

Segundo Kenski (2003), a representação e a apropriação de conhecimentos no ambiente virtual de aprendizagem permitem o desenvolvimento de novas formas de raciocínio, as quais não excluem as formas lineares e hierárquicas da representação linear do texto impresso, mas a extrapolam pela ênfase na variedade de linguagens de representação, registro, recuperação e comunicação, englobando aspectos racionais e emocionais, em que as "instituições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto de conhecimento em questão." (KENSKI, 2003, p. 46).

Alguns estudos foram elaborados sobre a formação de professores a distância, dentre eles vale citar Moran (2002, p.252), o qual constata que, dentre as solicitações para cursos de EaD ao Ministério da Educação, a partir de 1998, 80% eram para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de Pedagogia e Normal Superior. O autor ainda afirma que 81 Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem algum tipo de cursos a distância, a maioria de extensão, de curta duração. E que “neste momento temos uma grande diversidade de cursos de curta e longa duração, totalmente *online*, virtuais, impressos, e com muito intercâmbio onde se criam comunidades de aprendizagem.” (MORAN, 2002, p.252). A oferta de cursos em EaD em todos os níveis de ensino, inclusive no nível médio vem aumentando e os professores precisam estar familiarizados com essa modalidade de ensino. Além disso, a oferta de cursos de graduação em EaD faz-se premente porque pode contribuir para que uma grande quantidade de estudantes que não teriam possibilidades reais de frequentar cursos em faculdades ou universidades, na modalidade presencial, seja por questões financeiras, geográficas ou temporais (BRASIL, 2007), possa ter acesso ao estudo.



Nesse contexto, se constitui como objeto de estudo deste trabalho analisar o plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I de um Curso de Graduação em Letras- Português na modalidade EaD de uma Universidade Federal, buscando verificar como seus objetivos e conteúdos articulam-se com o projeto pedagógico do curso e com as diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Entender esse processo poderá acrescentar um conhecimento importante para a área, pois possibilitar-nos-á verificar se a disciplina está em consonância com as atuais propostas de formação de professores das Diretrizes Curriculares que norteiam os cursos de Letras.

Diante deste contexto, as perguntas que regem esta pesquisa são:

- 1- Quais as orientações presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras?
- 2- Como as orientações presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras são articulados no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Português - EaD em foco?
- 3- Como as orientações presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras e no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Português - EaD em foco são articulados no plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I do referido curso?

Além desta introdução, este trabalho apresenta quatro capítulos e uma seção de considerações finais, sendo que no Capítulo 2 – Fundamentação Teórica trataremos da teoria que embasa nossa pesquisa. Utilizaremos os rumos do ensino superior após a criação das diretrizes curriculares, com foco nas diretrizes curriculares do curso de Letras e as respectivas mudanças apresentadas no currículo de ensino superior.

No Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa, discutiremos e interpretaremos os dados oriundos dos documentos analisados com base na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012).

Para firmar o propósito da pesquisa documental, no Capítulo 4 – Discussão dos Resultados, faremos a comparação entre o que é proposto pelo MEC, o que dispõe o Projeto Pedagógico do Curso de Letras EaD da Instituição de Ensino escolhida e o respectivo Plano de Ensino da Disciplina de Literatura Portuguesa I do referido Curso. E, finalmente, temos a seção das considerações finais em relação a este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na visão de Gatti (1996), a profissão de educador não é como as outras: o serviço que ela presta é tão grande, difícil e decisivo para o bem do ser humano, que essa profissão é, de certo modo, a mais nobre de todas as profissões, visto que se ocupa do que torna humano o ser humano. Se a função de educar é nobre, então, a responsabilidade dos cursos que formam esses profissionais é ainda maior.

Para Gatti e Barreto (2009), os professores constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Tardif e Lessard (2008) debatem acerca da imagem social e pública dos docentes no Brasil, quando afirmam que, por um lado, há a desvalorização proveniente de passagem para a escola de massa e da democratização do ensino acarretando a perda do prestígio, ligada à posse de um saber inacessível à maioria da população, e de outro lado, a imagem continua sendo positiva, pois deposita-se sobre os professores a expectativa e a responsabilidade de um futuro melhor.

Gatti (2006), Gatti e Barreto (2009) e Tardif e Lessard (2008), em suas citações, enfatizam a importância da profissão de professor e da expectativa que ainda é depositada sobre eles quanto à formação de seres humanos que aumentarão as possibilidades de um futuro melhor.

Essa expectativa não muda para os cursos de Ensino a Distância. Apesar de a EaD ser definida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 1995) como um tipo de educação em que as atividades de ensino/aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar na mesma hora, o conteúdo a ser trabalhado e a formação a ser desenvolvida são os mesmos de cursos presenciais.

Para Gonzalez (2005, p.75), a função exercida pelo professor-tutor em cursos em EaD pode fazer a grande diferença, pois esse deve conhecer as técnicas de ensino e agir como um agente motivador de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1993, p.140), a profissionalização dos professores adquire grande significado quando da preparação das novas gerações para uma sociedade mais complexa e globalizada. Perrenoud acredita que “ser professor hoje em dia significa saber exercer a profissão em condições muito diversas, utilizando uma pedagogia diferenciada, exigindo diferentes níveis de competências para alunos de diferentes capitais escolares<sup>1</sup> (econômico social e cultural)”.

Essa mesma preocupação com a formação do professor na modalidade EaD é retratada por Belloni (2006, p.79), quando a autora se refere ao papel do professor nessa modalidade de ensino, uma vez que é esperado deste profissional que desempenhe múltiplas funções, para as quais não foi preparado e, conseqüentemente, não se sente seguro, frente às novas exigências de um aprendente mais autônomo, as quais estão diretamente relacionadas às inovações tecnológicas e demandas sociais, uma das questões principais e mais polêmicas da formação do professor na modalidade EaD.

Na visão de Placo e Silva (2000), a preocupação com a formação de professores é antiga e atual ao mesmo tempo. Antiga porque sempre se questionou a maneira como nossos professores são formados e, atual, porque a formação de professores tem se apresentado de maneira exponencial quando são geradas reflexões sobre a qualidade do ensino, evasão e reprovação, e, ainda atual, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Faz-se importante conhecermos a seguir a história dos cursos de Letras e sua importância para desvendar e perpetuar a nossa língua e literatura.

---

<sup>1</sup> Apresenta-se a seguir uma breve exposição de tipos de instituições de ensino superior. A universidade “se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa”. O centro universitário se caracteriza por “atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência. Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa. Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 141)

## 2.1 História dos cursos de Letras – língua materna

Segundo Cunha (1999), o Brasil, no período colonial, a formação superior está concentrada na Metrópole, mais especificamente na Universidade de Coimbra e limita-se aos cursos de Filosofia e Teologia, em seminários católicos e colégios jesuítas, com o objetivo de formar padres até 1759, quando se dá a expulsão dessa ordem religiosa e os conventos franciscanos substituem os jesuítas.

Holanda (1970) relata que em 1808 a família real se muda para o Brasil quando este, em 1815, é elevado a Reino Unido de Portugal e Algarves. O príncipe João, entretanto, não cria universidades como ocorreu na América Hispânica ainda no século XVI. Para FIORIN (2006) o interesse está na criação de instituições isoladas de ensino superior, cuja finalidade é a formação de burocratas para o Estado e de “especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes”.

Cunha (1999) revela que na época em que acontece a proclamação da República, em 1889, o ensino superior no Brasil é estatal. O período republicano é marcado ainda pela legitimação do ensino superior estatal e privado. O governo federal é atuante nos estados – nas capitais e nas cidades do interior importantes para o quadro político – ao gerar faculdades, favorecendo o acesso das elites locais ao ensino superior. Autoriza também a criação de faculdades privadas confessionais ou empresariais, conforme a demanda não considerada pelas públicas e com a imposição de que seus currículos sejam iguais aos das instituições federais.

De acordo com Fiorin (2006), é criada a Academia Real Militar, que formava engenheiros de diversas especialidades (mineração, química, construção), a Academia de Marinha, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de Olinda, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola de Agricultura da Bahia, a Academia de Belas Artes. No período imperial, mantiveram-se, com as devidas adaptações, as escolas criadas na época régia e outras foram criadas. O modelo adotado nos períodos régio e imperial foi o de grandes escolas destinadas a formar quadros necessários para a realização de atividades bem determinadas. Portanto, o ensino superior chega ao período republicano reduzido em número de estabelecimentos e de estudantes. Criam-se alguns cursos superiores, mas somente no final do período republicano, a partir dos anos 20 do século XX, que a iniciativa de criar universidades no país passa a tomar ímpeto e concretizar-se.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Durante todo esse período não há qualquer iniciativa em relação a cursos de formação de professores. Em 15 de outubro de 1827 promulga-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, primeira manifestação quanto à exigência de preparo didático dos professores, mas apenas dirigido aos estudos iniciais, não abrangendo o ensino superior. (SAVIANI, 2009)

A Revolução de 1930 dá início à Era Vargas e cumpre um papel relevante com a Reforma Francisco Campos, de 1931. Francisco Campos, patrono dessa Reforma, ocupa, naquele momento, o já criado Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasil (1931). Fiorin (2006) denota ser esta a primeira Reforma a colocar a universidade como padrão para o desenvolvimento do ensino superior, ao determinar a organização, composição, competência e funcionamento da administração universitária (reitoria, conselho universitário, assembleia geral universitária, institutos, conselho técnico-administrativo, congregação etc.) e prever, inclusive, a representação estudantil, introduzindo a investigação científica como um dos objetivos do ensino superior no Brasil. De forma inédita no país, dedicam-se recursos públicos para a produção científica.

Com base em Cunha (2007), o ensino superior se desenvolve no Brasil pela multiplicação de faculdades isoladas, tais como Medicina, Engenharia e Direito. Nos anos 30 as primeiras universidades são fruto da união formal dessas faculdades. Surgem outras faculdades que se mantêm isoladas ou se incorporam às universidades existentes, ainda com pouca estrutura, como por exemplo, as escolas ou faculdades de Minas e Metalurgia, de Odontologia, de Arquitetura, de Economia, de Serviço Social, de Jornalismo, de Filosofia, Ciências e Letras. Em relação à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mostra-se como uma tentativa de reprodução, no Brasil, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado, denominado como Beletrismo.

De acordo com Teixeira (1989), a completa ausência de tradição, salvo a experiência das escolas de Medicina, não facilitou ao país criar o padrão universitário, além de que na década de 40 a pressão pela expansão do ensino era extremamente forte e os moldes existentes para os *campi* novos de estudo em Filosofia, Ciências e Letras eram os do próprio Colégio Pedro II, de alguns bons colégios secundários e das grandes escolas normais ou institutos de educação estaduais de preparo do professor primário. Sob esses modelos é que se expandiram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto as Escolas de Economia, também criadas na época, tomaram o modelo das escolas de Direito, que também entraram em expansão explosiva.

Segundo Vargens; Barreto e Freitas (2009), é no centro dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia, nos anos 30, que despontam os cursos de Letras no país. Fiorin (2006) relata que nessa época surgem os primeiros cursos de Letras: em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do

Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

A Constituição Brasileira de 1934 declara ser competência da União fixar o Plano Nacional de Educação<sup>3</sup> (Brasil, 1934). No artigo 150 afirma competir à União “determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização”. É nesse cenário que nascem os cursos de Letras no país.

Ainda segundo Teixeira (1989), os cursos de formação de professores destinados às várias áreas do conhecimento foram concebidos, uniformemente, com três anos letivos para o Bacharelado (título de valor acadêmico) seguidos de um ano suplementar de “Didática” para a Licenciatura (título profissional do magistério). Os setores de onde provinham os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas – incluindo-se na primeira o Português como objeto de habilitação específica. Finalmente, como as novas escolas a serem criadas deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional, os currículos passaram a ser os mesmos para todo o país. De acordo com o Anuário da USP de 1934/1935 (SÃO PAULO, 1935;1936), o curso de Letras foi criado com três finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino. (USP, 1934, 1935)

É relevante retomar a importância da história do Colégio Pedro II no cenário da criação do Curso de Letras. Com base no que reporta o site do próprio Colégio Pedro II, a Instituição conta com uma longa tradição que se confunde com a própria história do país, primeiro colégio de instrução secundária que foi criado para ser referência de ensino no Brasil. Do Império à República, o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira. Em 1739 o Bispo D. Antônio de Guadalupe criava o Colégio dos Órfãos de São Pedro, posteriormente chamado Seminário de São Joaquim (1766). O seminário exercia também a função de escola,

---

3 Apenas em 1962 surge o primeiro Plano Nacional de Educação, estruturado durante a vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961). Consiste basicamente em metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Após esse período, passa por uma revisão periódica.

funcionando como um polo de cultura na cidade do Rio de Janeiro, papel que ganhou mais relevância quando da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. A partir desse episódio, a educação dos jovens limitou-se à instrução doméstica com preceptores e aos seminários ligados às paróquias locais, como o São Joaquim.

Segundo o site oficial do Colégio Pedro II, por iniciativa do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Seminário de São Joaquim foi transformado no Imperial Collegio de Pedro Segundo, por meio de um Decreto de 2 de dezembro de 1837. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que naquela data completava 12 anos de idade. O Imperial Collegio de Pedro Segundo contava com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, conferindo a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames. Por décadas, o programa estabelecido pelo Colégio Pedro II foi referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário, assim como também foi exemplar a manutenção da disciplina entre o corpo discente.

Razzini (2000) enfatiza que o estudo dos programas de ensino do Colégio Pedro II demonstra a ênfase no modelo francês e clássico de ensino e que, a partir de 1870, é possível perceber uma ascensão no ensino de língua portuguesa e literatura brasileira. Ao investigar o currículo da escola secundária no Brasil, na área de língua portuguesa e literatura, a autora menciona que os modelos e a implantação de uma perspectiva histórica à nossa literatura foram estabelecidas a partir do Decreto 2006, de 24 de outubro de 1857 (BRASIL, 1857), com a implantação da análise e crítica dos clássicos portugueses no currículo de Retórica e Poética, em substituição aos quadros da literatura nacional pela história literária portuguesa e nacional. A partir desse período dá-se início à construção de uma história literária específica, a fim de estabelecer, sobretudo, um caráter nacional de nossa literatura a partir da definição dos clássicos brasileiros. A partir daí a literatura brasileira passa a compor manuais de retórica e poética bem como constar das gramáticas de língua portuguesa por meio de trechos exemplares dos clássicos nacionais, com o objetivo de compor uma cultura nacional. O fato é que esta vertente historicista no ensino secundário acabaria por se sobrepor à vertente retórico-poética. A partir de 1892, conforme atestam os programas analisados por Razzini (2000), a Literatura Brasileira passa a ser estudada no sexto ano, no lugar de retórica e poética, como um processo histórico de representação da nação. Inclusive, em 1906, Silvio Romero e João Ribeiro adaptam a história da literatura brasileira, e, em 1888, Silvio Romero, com base nesta adaptação, lança, para o curso secundário, o livro intitulado *Compêndio de*

*História da Literatura Brasileira*. Para MOACYR (1941), este fato reforça a parceria entre literatura e história literária e que iria se repetir (até os dias de hoje) no formato de outros compêndios e manuais. O estudo da história da literatura nacional, nos cursos secundários, segundo Razzini (2000, p. 317), mostra que:

A partir de 1925, a disciplina ganhou o adjetivo pátrio, ‘Literatura brasileira’, e passou a ser ensinada novamente no último ano do curso secundário, ao lado da ‘Literatura das Línguas Latinas’, saindo do currículo de Português. Porém, em 1929, nossa literatura voltou a ser estudada junto com a ‘Literatura Geral’, cujo extenso programa passou a ser exigido, a partir de 1936, nos exames de acesso aos cursos jurídicos. (RAZZINI, 2000, p. 317)

Neste contexto, Souza (1999) destaca a “vertente historicista” iniciada a partir de 1858 no ensino secundário, com a inclusão da “história da literatura portuguesa e nacional”, no sétimo ano do secundário. Para ele, esta vertente triunfaria, sobrepondo-se à vertente “retórico-poética”. Aos poucos, o estudo da literatura passa a ocupar maior espaço e a refletir a própria formação da historiografia literária brasileira. Nesse cenário, conforme observa Oliveira (2007), obras como *Pequena história da Literatura Brasileira*, de 1919, de Ronald de Carvalho, *Lições de Literatura Brasileira*, 1919, de José Ventura Boscoli, *História da Literatura Nacional*, 1930, de Jorge Abreu, *Noções de história da literatura brasileira*, 1931, de Afrânio Peixoto, *História da Literatura brasileira*, 1939, de Bezerra de Freitas, por exemplo, indicam a preocupação com a produção de obras voltadas para o ensino de literatura no nível secundário. Por outro lado, com a expansão do ensino universitário no país, a partir de 1940, Oliveira (1999, p.14-5) destaca que “as histórias literárias se tornaram mais especializadas”, voltadas para um público mais seletivo, os universitários. Neste contexto é que surgiram obras como *História da Literatura brasileira: prosa de ficção (1890 – 1920)*, de 1963, de Lúcia Miguel Pereira, e *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*, de 1959, de Antônio Cândido. Outra produção que deve ser considerada, levando-se em conta a receptividade e uso no meio acadêmico até os nossos dias, é *A literatura no Brasil*, organizada por Afrânio Coutinho, de 1955, que apresenta uma proposta de periodização estilística. Critério esse também utilizado por Alfredo Bosi em sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, de 1970, e que é, sem dúvida, aquela que melhor define a relação atual entre história literária e ensino de literatura, posto que é presença unânime nos cursos de Letras.

Conforme divulgado no site oficial da USP, em 25 de janeiro de 1934, com base no decreto 6.283 (BRASIL, 1934), foi criada a Universidade de São Paulo, e ao mesmo tempo criava-se também a Faculdade de Filosofia dividida em três seções: a de Filosofia, a de



Ciências e a de Letras. A seção de Ciências estava subdividida em seis subseções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História e Ciências Sociais e Políticas. A de Letras estava subdividida em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. Segundo Duarte (1976), a fundação da Universidade de São Paulo teve como ideal a formação de uma nova elite brasileira, tendo como base a educação dos países mais evoluídos, inclusive considerando que todos os professores viessem da Europa. Professores de Ciências Físicas e Biológicas recrutados da Alemanha e Itália e professores de Ciências Humanas, advindos da França, por ter sido considerada como uma alternativa liberal ao fascismo.

Fiorin (2006) constatou que esse projeto fora cumprido com a atuação na Universidade de São Paulo de professores estrangeiros, sendo que a princípio a seção de Letras era organizada em dois cursos: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana.

Ainda com base nas informações divulgadas por Fiorin (2006), é possível observar que as cadeiras de Língua de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã começaram a funcionar em 1940, enquanto que a cadeira de Língua Tupi-guarani não pertencia, a princípio, à Seção de Letras, mas à de Geografia e História. Havia uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. Em 1939, a Faculdade de Filosofia teve de adaptar-se ao padrão da Faculdade Nacional de Filosofia, criada no Rio de Janeiro, pelo Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). A seção de Letras, até 1962, foi constituída pelos Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

Os três cursos tinham em suas cadeiras os cursos de Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã. (PARANÁ, 2006). O parecer 283/62 (BRASIL, 1962) do Conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação CFE, alterou radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil, estabelecendo que, por um lado, os estudantes poderiam bacharelar-se ou licenciarse em Português e respectivas literaturas; numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas ou em

Português e respectivas literaturas e numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas e, por outro, criou o chamado Currículo Mínimo Federal, composto de cinco matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística) e mais três escolhidas dentro de um elenco (na USP, escolheu-se Teoria Literária para todas as habilitações e Cultura Brasileira, dada sob a forma das disciplinas Língua Tupi e Toponímia, e Filologia Românica para a habilitação em Português, e Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas para as demais habilitações). O parecer tinha como meta estabelecer a existência de um Curso de Letras com diferentes habilitações. Na USP, criaram-se, então as habilitações em Português, Latim, Grego, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Sânscrito, Armênio, Chinês, Hebraico, Japonês e Russo. Em 1970, criou-se o Bacharelado em Linguística, que passaria a ser oferecido a partir de 1972.

## **2.2 Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**

Fazendo eco ao art. 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as diretrizes são entendidas pelo CNE como linhas gerais de ação, como proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.

Neste sentido, a Resolução nº 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como:

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 1)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394, promulgada em dezembro 1996 (BRASIL, 1996), compete à União a deliberação das diretrizes curriculares. Essa atribuição é exercida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, instituído pela Lei 9.131 de 1995. De acordo com essa lei, o CNE tem atribuições “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1999, p. 1) e é composto pela Câmara de Educação Básica – CEB – e pela Câmara da Educação Superior – CES. As diretrizes curriculares nacionais são elaboradas por meio de um processo que inclui a análise das propostas constantes nos pareceres elaborados pelo CNE e submetidos à consulta da comunidade educacional, para que, após

esse procedimento, sejam formalizadas em termos de resoluções, de caráter mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional.

Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas:

### Princípios

- \*Assegurar às instituições de ensino superior ampla **liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como **na especificação das unidades de estudos a serem ministradas**;
- \*Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- \*Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- \*Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- \*Estimular **práticas de estudo independente**, visando a uma progressiva **autonomia** profissional e intelectual do aluno;
- \*Encorajar o **aproveitamento do conhecimento**, habilidades e competências adquiridas **fora do ambiente escolar**, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- \*Fortalecer a **articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- \*Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1999, p.1)

### Objetivos e metas

- \*Conferir maior **autonomia** às IES **na definição dos currículos** de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
- \*Propor uma **carga horária mínima** em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- \***Otimizar a estruturação modular** dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- \***Contemplar orientações para as atividades de estágio** e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- \***Contribuir para a inovação** e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. (BRASIL, 1999, p. 1)

Em 03/04/2001, foi homologado o Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001) com as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras que colocam em primeiro plano a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas, colocando como proposta que os cursos de graduação em Letras deveriam ter estruturas flexíveis que permitissem que o profissional pudesse ter opções de conhecimento que favorecessem sua atuação no mercado de trabalho; criasse oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional; desse prioridade à abordagem pedagógica focada no desenvolvimento da autonomia do aluno, promovesse articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão; propiciasse o exercício da autonomia universitária, sendo que a Instituição de Ensino Superior ficasse com a responsabilidade de definir o perfil do profissional, carga horária, atividades curriculares básicas e de estágio.

A primeira ratificação ao Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001) aconteceu em 12/2001 por meio do Parecer CNE/CSE 1363/2001 (BRASIL, 2001d), o qual determinava que o projeto pedagógico deveria explicitar: o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; os conteúdos caracterizados básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional e a estruturação do curso e as formas de avaliação. A Resolução CNE/CES nº 18 de 13/03/2002 (BRASIL, 2002b) estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base no disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995) e no Parecer CNE/CSE 492/2001 de julho de 2001 (BRASIL, 2001) e Parecer CNE/CSE 1363/2001 de dezembro de 2001 e determina que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar o perfil dos formandos, as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas, conteúdos básicos e de formação profissional, estruturação do curso e as formas de avaliação. Com relação à carga horária do curso de Letras, bacharelado, esta deverá obedecer ao disposto em resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002 (BRASIL, 2002a), integrante do Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001 (BRASIL, 2001c).

A Resolução n° 1, de 18 de março de 2011 (BRASIL, 2011), tendo em vista o disposto nas Leis n°s. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), e 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CP n°. 1/2002 (BRASIL, 2002) e na Resolução CNE/CES n°. 18/2002 (BRASIL, 2002b), e com fundamento no Parecer CNE/CP n°. 5/2009 (BRASIL, 2009) estabeleceu que:

Art. 1° estas diretrizes aplicam-se à formação docente para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena.

Art. 2° A estrutura dessa nova habilitação deverá respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CES n°s 492/2001 e 1.363/2001, e na Resolução CNE/CES n° 18/2002, que estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, no que diz respeito ao perfil de formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares e estruturação do curso em termos de disciplinas e sistema de avaliação.

Art. 3° Carga horária para uma nova habilitação deverá ter, no mínimo, 800 horas.

Art. 4° A carga horária do estágio curricular supervisionado compreenderá, no mínimo, 300 horas.

Art. 5° A nova habilitação será apostilada no diploma dos cursos de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena.

Art. 6° O disposto nesta Resolução não se aplica a portadores de Licenciatura Curta. (BRASIL, 2001, p.1)

Neste capítulo pudemos observar que as Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras deliberaram mudanças importantes nos currículos desses cursos. A próxima seção aborda o atual cenário dos Cursos de Graduação em Letras nos dias de hoje.

### 2.3 Os cursos de Letras hoje

A LDB de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares.

As diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), afirmavam que os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que:

\*facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

\*criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

\*deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

\*promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

\*propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001)

O currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”. (BRASIL, 2001a, p29).

De acordo com as diretrizes (BRASIL, 2001a, p30), os profissionais de Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001a, p30).

As diretrizes para o curso de Letras são muito semelhantes às diretrizes orientadas para os demais cursos de licenciatura, também orientadas pelas diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, com exceção no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Na próxima seção abordaremos um pouco mais as diretrizes curriculares para as demais Licenciaturas.

## **2.4 Curso de Letras e as demais licenciaturas**

A diretriz curricular para o curso de Letras lembra que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001a, p.27) Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) No Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001) as Diretrizes Curriculares têm como proposta considerar as transformações da sociedade contemporânea, do mercado de trabalho e do exercício profissional como um desafio para a educação superior, além de orientar que a Universidade tem a missão de ser mais do que somente uma produtora e proprietária do conhecimento, deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa que propicie transformações na sociedade.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução N° 1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002a) é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Alguns pontos centrais das diretrizes de Licenciaturas são:

- \*o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- \*o preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- \*a aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;
- \*a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
- \*a previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;
- \*a previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras;
- \*o incentivo a flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados;
- \*o estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2002)

Quanto ao estágio supervisionado, este deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e ter duração de 300 (trezentas) horas, com base no Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em abril de 2006, seja para cursos de Licenciatura com carga horária de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, ou cursos de no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, complementadas com atividades formativas. Tal carga horária está em acordo com o art. 65 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece que a formação do docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Além de todas as orientações das Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas, a Portaria no 2.253 de 18 de outubro de 2001 determina que a introdução do método não presencial para algumas disciplinas não exceda vinte por cento do tempo previsto para integralização do currículo destes cursos, o que veremos com mais detalhes na próxima seção.

## **2.5 Relação entre LDB e educação a distância**

No dia 20/12/96 o Congresso Nacional, por meio da Lei 9.394/96, sancionada como “Lei Darcy Ribeiro”, (BRASIL, 1996), foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tinha como objetivo estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, mesma data em que após 35 anos revogou-se a primeira LDB com as alterações havidas no período, entrando em vigor nossa 2ª LDB.

Saviani (1990) menciona que a Nova LDB, naquele momento de transição normativa, fixou, em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras:

as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderiam ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente e o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, sendo que a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, deverá ser oferecida especificamente por instituições credenciadas pela União. (BRASIL, 1996)

Com base na Regulamentação da EaD no Brasil, publicada no site do MEC (BRASIL 1996), as bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), publicado no D.O.U. DE 11/02/98, pelo Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998a), publicado no D.O.U. de 28/04/98, e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b), publicada no D.O.U. de 09/04/98.

Visando assegurar a qualidade do processo de educação a distância, inúmeros decretos, leis e portarias são constantemente escritos, avaliados e atualizados. O decreto n.º 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da LDB de 1996, define que a educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino se cria com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e estudantes desenvolvendo atividades educativas em espaços e tempos múltiplos (BRASIL, 2005).

Uma iniciativa do MEC que pode contribuir para alterar o perfil dos cursos de graduação é a Portaria no 2.253 de 18 de outubro de 2001 que prevê que:

Art. 1o As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. (BRASIL, 2001)

Agora que pudemos conhecer um pouco mais das diretrizes que norteiam a Educação a Distância para os cursos de Licenciatura, vamos abordar na próxima sessão os conceitos atribuídos à EaD.



## 2.6 Educação a distância

De acordo com Nunes (1993-1994), é comum conceituar a educação a distância a partir de referências da educação convencional desenvolvida com a presença física de professores e alunos em um mesmo espaço segundo determinada abordagem educacional. Keegan (1991) analisa os conceitos atribuídos à EaD, por autores que estudam essa modalidade educacional sob ângulos diversos, evidenciando que alguns se embasam nas características comunicacionais, outros na organização dos cursos, e há ainda aqueles que analisam a separação física entre alunos e professores ou o tipo de suporte utilizado.

Na concepção de Gaspar (2001, p.70), a Educação a Distância é:

uma estratégia centrada na aprendizagem que socorre de métodos e meios adequados para que ela se realize efetivamente, com o pressuposto de que o aprendente não está face ao ensinante. Exige, portanto, controle apertado que se pode resumir a três grandes funções processuais: tutoria, supervisão do processo de aprendizagem, avaliação do progresso e do resultado dessa aprendizagem. (GASPAR, 2001, p.70)

Para a autora, essa modalidade de ensino centra o processo educativo no aluno, logo, o núcleo central está na aprendizagem gerida pelo aprendente e suportada pelos materiais de ensino, e de controle e avaliação das aprendizagens. (GASPAR, 2001)

Faz-se necessário algumas definições para compreender melhor o que é a educação a distância, ou simplesmente EaD e vale recorrer a Pimentel (2006), que coloca a EaD fundamentada nas seguintes características:

- consiste no processo ensino/aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente;
- constitui-se em um processo ensino/aprendizagem no qual professores e estudantes não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet, mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e as tecnologias semelhantes.

Na expressão “ensino a distância” a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Para Maroto (1995), Ensino representa instrução, socialização de informação, aprendizagem etc., enquanto Educação é “estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc. apesar de no Brasil usar-se frequentemente os dois termos, Ensino a distância e Educação a distância como se fossem sinônimos. Preferimos a palavra “educação”, que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões, segundo Moran (2002), seja perfeitamente adequada (MORAN, 2002 apud PIMENTEL, 2006, p. 9).

Assim, com base no acima exposto utilizarei o termo Educação a Distância (EaD) neste trabalho.

Fundamentada nas informações do Relatório Brasileiro sobre Desenvolvimento Social (SCIELO, 1995), a situação sócio-econômico-cultural dos países da América Latina, marcada pelas desigualdades sociais, contrasta com as mudanças tecnológicas e as exigências de qualificação no mundo de trabalho. Por exemplo, frente ao aumento de usuários dos meios de comunicação cresce, paradoxalmente, o número de analfabetos, acentua-se a “desigualdade” entre os que têm formação muito especializada e os que se encontram cada vez mais desqualificados para atender às exigências da sociedade atual. Para Maroto (1995), a EaD, enquanto prática educativa, deve considerar essa realidade e comprometer-se com os processos de libertação do homem em direção a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Enquanto prática mediatizada, deve fazer uso da tecnologia, entendida como “um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo” e, para tanto, é necessária uma organização de apoio institucional e uma mediação pedagógica que garantam as condições necessárias à efetivação do ato educativo.

Segundo Aretio (1995), a EaD distingue-se da modalidade de ensino presencial por ser “um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível”. São, pois, elementos constitutivos da Educação a Distância:

\*a “distância” física professor-aluno: a presença física do professor ou do autor, isto é, do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar não é necessária e indispensável para que se dê a aprendizagem. Ela se dá de outra maneira, “virtualmente”;

\*de estudo individualizado e independente: reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões;

\* um processo de ensino/aprendizagem mediatizado: a EaD deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilizem e incentivem a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem. E isso acontece “predominantemente através do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistema de tutoria e de avaliação” (MAROTO, 1995);

\*o uso de tecnologias: os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço espetacular (correio, rádio, TV, audiocassete, hipermídia interativa, Internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem possibilidades de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez incrível;

\*a comunicação bidirecional: o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

Para Ramos (1990, p,22), a EaD tem como essência a relação educativa entre o estudante e o professor que não é direta, mas “mediada e mediata”, pois se vale de meios diversos e diferentes da explicação e a relação cara a cara, que se realiza em momentos e lugares diferentes da presencial, fazendo uso de uma organização de apoio. São suas características:

\*a abertura: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreira e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;

\*a flexibilidade: de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral;

\*a adaptação: atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos;

\*a eficácia: o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se auto avaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, através da integração dos meios e uma comunicação bidirecional;

\*a formação permanente: há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses etc.

\*a economia: evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala. A EaD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir. (RAMOS, 1990)

Para Ramos (1990), deve-se pensar também em um novo tipo de educador que vai atuar a distância. Espera-se do professor uma atuação técnica, ligada ao desenho dos cursos e a sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular, motivar e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito e não meramente controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização eficaz de todos os meios para a informação e o ensino.

É válido afirmar que, de modo geral, a EaD aplica as tecnologias disponíveis para fazer acontecer o processo ensino/aprendizagem, superando as barreiras do espaço e do tempo. Dentre as principais características da EaD, deve-se fortalecer aquelas ligadas à autonomia do estudante, à comunicação e ao processo tecnológico, e assim é possível construir um conceito mais completo (GUAREZI, 2009, p. 20).

Após entender as principais características da EaD, passaremos para o cenário da EaD no mundo.

## 2.7 EaD no mundo

É importante entender como surgiu a EaD no mundo para que seja possível compreender a estruturação da EaD no Brasil.

Alves (1998) afirma que a EaD surgiu no século XV, quando nascia a imprensa de Gutemberg, na Alemanha. Entretanto, segundo Aretio (2006), a história da educação a distância teve o seu início em 1680, juntamente com a expansão dos sistemas nacionais dos correios. No entanto, Nunes (2009) afirma que a primeira notícia de ensino a distância aconteceu em 1728, com o anúncio de aulas por correspondências ministradas por Caleb Philips (GAZETTE DE BOSTON, 1728) que enviava as lições toda semana aos alunos inscritos.

Nunes (2009) relata ainda que em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência; em 1880, o *Skerry's College* ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos; em 1884, foi oferecido o curso de contabilidade a distância pela *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service*; e, em 1891, nos Estados Unidos, foi ofertado o curso de segurança do trabalho. A EaD passou a ganhar cada vez mais espaço em diferentes países.

Ainda segundo Nunes (2009), em meados do século XIX, as Universidades de Cambridge e Oxford, na Grã-Bretanha, passaram a oferecer cursos de extensão. No início do século XX, os cursos a distância foram oferecidos na Austrália e Alemanha. Em 1928, a BBC começou a promover cursos para educação de adultos usando o rádio.

De acordo com Nunes (2009), existem atualmente mais de 80 países que adotam a educação a distância em todos os níveis, por meio de sistemas formais e não formais. Comparando-se ao Brasil, a EaD proliferou mais em outros países, devido às outras nações admitirem maiores possibilidades de inovação e possuírem mais acesso às tecnologias (LITTO, 2002), o que possibilitou o desenvolvimento mais acelerado de cursos e estratégias de ensino a distância.

Vale a pena retomar os principais momentos históricos da EaD que, segundo Belloni (1999), na década de 1960 enfrentou um período de transição em vários aspectos. Nesse período, houve uma transição econômica devido ao início da queda do modelo fordista, que não conseguiu atender o processo operacional; surgindo, então, novos modelos de produção industrial que visavam à incrementação de maior eficiência com base no uso intensivo das possibilidades criadas pelas novas formas de organização de trabalho, geradas pelo avanço tecnológico. O autor afirma que na educação não foi diferente, o avanço tecnológico proporcionou novas concepções educacionais.

O desenvolvimento da Educação a Distância – EaD vem acontecendo em função desse desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, as quais proporcionam a cada geração de desenvolvimento novos recursos e meios de interação e aperfeiçoamento da comunicação bidirecional na qual é baseada a EaD. Segundo Moore e Kearsley (2007), podemos separar esta evolução na EaD em cinco gerações distintas, como segue:

- Geração 1- correspondência: predomínio do material impresso;
- Geração 2- multimídia: material impresso, áudio, vídeo, computador, vídeo interativo (disquete e fita);
- Geração 3- teleducação: audioconferência, videoconferência, rádio e TV em rede (broadcast);
- Geração 4- aprendizagem flexível: multimídia interativa on-line, Web com acesso por Internet, comunicação mediada pelo computador;
- Geração 5- aprendizagem flexível inteligente: multimídia interativa, "www" e Internet, comunicação mediada pelo computador utilizando sistemas de respostas automática.

Podemos observar que as gerações tecnológicas em EaD não se sobrepõem ou se anulam, é fácil percebermos que elementos de uma dada fase são encontrados em outra e vice e versa. Percebemos, ainda, que as tecnologias utilizadas durante as diferentes gerações convivem simultaneamente, porém, em função dos avanços tecnológicos, é grande a diferença, principalmente, de interatividade e participação no processo ensino/aprendizagem entre as gerações.

Tendo discorrido sobre a história da EaD no mundo, na próxima seção abordaremos o desenvolvimento da EaD no Brasil.

## **2.8 EaD no Brasil**

Segundo Perry e Rumble (1987), as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil parecem ter ficado sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos remetem ao século XIX.

Em 1904, com a implantação das Escolas Internacionais, é possível demarcar oficialmente esse fato. Essas escolas se tratavam de unidades de ensino estruturadas que eram filiais de uma organização norte-americana. Os cursos sempre eram voltados para pessoas que buscavam empregos, principalmente nos setores de serviços e comércio. Naturalmente, o ensino era por correspondência e os materiais didáticos enviados pelos correios, que utilizavam as ferrovias para transporte (ALVES, 2009). Também é importante registrar a fundação do Instituto Universal, que, apesar de ter sido fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências em EaD no Brasil, utilizando basicamente material impresso (GUAREZI, 2009).

Seguem abaixo alguns acontecimentos que marcaram a história da Educação a Distância no nosso país (MAIA & MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010):

- 1904 – o Jornal do Brasil registrou, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- 1923 – um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia curso de Associação Brasileira de Educação a Distância 88 RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro;

- 1934 – Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio–Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes;
- 1939 – surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio– Técnico Monitor;
- 1941 – fundação do Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos; juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
- 1947 – surgiu a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua até hoje;
- 1959 – a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou- -se inicialmente de um sistema rádio educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos;
- 1962 – foi fundada, em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica;

- 1967 – Na área de educação pública, o IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal iniciou suas atividades utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio;
- 1970 – surgiu o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980;
- 1974 – surgiu o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começaram os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores;
- 1976 – foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional;
- 1979 – a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, criou cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 foram transformados no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e o Brasil EAD foi lançado;
- 1981 – foi fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano, que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER era permitir que crianças, cujas famílias precisavam se mudar temporariamente para o exterior continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro;
- 1983 – o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;
- 1991 – o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto, que teve início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério.



- 1992 – foi criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;
- 1995 – foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação criou a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, por meio de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC;
- 1996 – foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).
- 2000 – foi formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
- 2002 – o Cederj foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

- 2004 – vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Essas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
- 2005 – foi criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
- 2006 – entrou em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).
- 2007 – entrou em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007). Associação Brasileira de Educação a Distância 90 RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo
- 2008 – em São Paulo, uma Lei autorizou a oferta do ensino médio a distância, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- 2009 – entrou em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009 (BRASIL, 2009), que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).
- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância foi extinta. Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990 é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras se mobilizou para a oferta de cursos em EaD com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Um estudo realizado por

Schmitt et al (2008) mostrou que, no cenário brasileiro, quanto mais transparentes forem as informações sobre a organização e o funcionamento de cursos e programas a distância, e quanto mais conscientes estiveram os estudantes de seus direitos, deveres e atitudes de estudo, maior a credibilidade das instituições e mais bem-sucedidas serão as experiências na modalidade a distância. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), agia como um agente de inovação tecnológica nos processos ensino/aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promovia a pesquisa e o desenvolvimento, voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Devido à extinção recente desta secretaria, seus programas e ações ficaram vinculados a novas administrações (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

No tocante à Legislação, a Educação a Distância no Brasil, em seu formato atual, tem como marco legal na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que pela primeira vez apresentou incentivo ao desenvolvimento e verificação de programas em EaD. Em seu texto completo, esta modalidade é citada diretamente em quatro artigos. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB. O seu art. 1º conceitua EaD, em comum acordo com o que anteriormente foi discutido, ou seja, definindo: [...] a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, não paginado). Um aspecto marcante neste decreto é a garantia de equivalência entre o ensino presencial e a distância, mencionada em seus artigos 3, 5, 16, 22 e 23. O questionamento acerca de a EaD constituir-se ou não em uma “modalidade” educacional desdobra-se em uma série de questões que remetem aos desafios e críticas enfrentados pela EaD no país, com a publicação de um outro marco no desenvolvimento da regulamentação da área: a “Portaria dos 20%” (BRASIL, 2004). Essa portaria abriu espaço às Instituições de Ensino Superior para ofertarem 20% da carga horária total de seus cursos utilizando-se de uma modalidade “semipresencial”, ou seja, de “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino/aprendizagem centrados na autoaprendizagem e

com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2005, não paginado). Desta forma, multiplicaram-se expressivamente as ofertas de diferentes modelos de cursos utilizando atividades em EaD, particularmente nas IES privadas (ALONSO, 2010).

Entretanto, os critérios de regulação da EaD no Brasil seguiram os padrões do sistema presencial até 2007, porque não havia critérios específicos para a EaD que norteassem a ação das IES. O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” produzido pela (SEED) elaborado em 2003 foi atualizado em agosto de 2007, e “mesmo não tendo força de lei, atua como um norte que subsidia atos legais do poder público, referentes aos processos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade”, segundo o MEC (BRASIL, 2007, p. 2).

Paralelamente a todas essas determinações legais, a demanda de oferta pelos cursos superiores a distância tem apresentado uma trajetória vertiginosa de 2003 a 2006, segundo fontes do último censo realizado pelo Ministério da Educação (SINAES/INEP, 2007), que afirmam ter havido um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EaD representavam 2,6% do total de estudantes universitários brasileiros e em 2006 essa participação subiu para 4,4% (BRASIL, 2007). É válido questionar o que tem provocado esse crescimento acelerado e procurar entender, principalmente, quais são suas implicações na formação dos professores brasileiros.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação (SINAES/INEP, 2007), no Brasil as autoridades públicas usam como argumentação a urgência da inclusão social e acesso ao ensino superior de pessoas que vivem em regiões distantes dos centros urbanos para defender a agressiva introdução da educação a distância. Somando-se a isso, a modalidade de Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios, como salientado por Preti (1996):

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade. (PRETI, 1996)

Nesse contexto, a EaD torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, visto que muitos indivíduos, apropriando-se desse tipo de ensino, podem concluir um curso superior de qualidade e abraçar novas oportunidades profissionais (PORTAL DO CONSÓRCIO CEDERJ/FUNDAÇÃO CECIERJ, 2010).

No entanto, não podemos desconsiderar o que afirmam Farbiarz e Farbiarz (2008), quando salientam que pela grande diferença entre os projetos e objetivos finais de cada instituição de ensino, não podemos entender que a EaD on-line no Brasil seja um conjunto homogêneo, pois é muito comum encontrar concepções rígidas e repetitivas de cursos, *broadcast*, passando pela simulação dos ambientes de aprendizagem, “virtualização da sala de aula”, até a formação de uma rede de relacionamento online, chamado “estar junto virtual” (FARBIARZ; FARBIARZ, 2008).

Outra preocupação é a projeção que muitos especialistas lançam sobre as novas relações entre professores e alunos na modalidade EaD, para que não haja uma repetição dos erros cometidos na modalidade presencial. Temos de ter em mente que a tecnologia, por ela mesma, não pode garantir que não haja riscos de uma educação sem qualidade, uma vez que “praticar a educação bancária ficou muito mais fácil com a internet, assim como ficou mais fácil fazer depósito e transações bancárias on-line” (MATTAR, 2008, p.113).

### **2.8.1 Relação entre o processo ensino/aprendizagem e a Educação a Distância**

Para Giusta (2003), ainda é forte a crença de que é simples solucionar a relação entre ensinar e aprender, bastando lançar mão da eficiência do professor e dos bons métodos e técnicas de transmissão utilizadas. No entanto, a estudiosa relata que a experiência pedagógica demonstra ser possível não obter resultados satisfatórios dos alunos mesmo aplicando o que, didaticamente, pode ser definido com um bom ensino. O mesmo ambiente educativo agrega indivíduos com níveis de aprendizagem muito diferenciados, com níveis que podem variar desde os que aprendem muito até os que aprendem quase nada. Portanto, “esse fato vem testemunhar que não há relação natural entre ensinar e aprender, ou seja: o que pode ser considerado, por um observador, ensino da melhor qualidade nem sempre garantirá a aprendizagem e, muito menos, bom nível de aprendizagem para todos” (GIUSTA, 2003, p.45).

Ainda segundo a estudiosa, se os temas ensino e aprendizagem forem tratados de forma isolada não contemplarão o ponto essencial do processo ensino/aprendizagem: a relação entre esses dois termos.

A seguir resumirei alguns pontos do processo ensino/aprendizagem sob diferentes perspectivas.

### **2.8.1.1 O processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva Behaviorista**

Giusta (2003) afirma que o Behaviorismo representa, no campo da psicologia, o ideal de cientificidade proposto pelo empirismo. O principal teórico do empirismo foi o filósofo inglês John Locke (1632 – 1704), que defendeu a ideia de que a mente humana é uma "folha em branco" ou uma "tabula rasa", onde são gravadas impressões externas. Por isso, não reconhece a existência de ideias natas, nem do conhecimento universal.

O empirismo é caracterizado pelo conhecimento científico, quando a sabedoria é adquirida por percepções; pela origem das ideias, por onde se percebem as coisas, independente de seus objetivos ou significados. É uma teoria epistemológica que indica que todo o conhecimento é um fruto da experiência, e por isso, uma consequência dos sentidos. A experiência estabelece o valor, a origem e os limites do conhecimento.

Segundo Giusta (2003) este movimento epistemológico chamado empirismo pode ser sintetizado nos seguintes princípios:

- O conhecimento tem como fonte a experiência sensível, ou seja: o conteúdo da mente é constituído de sensações, percepções e ideias dos fatos colhidos pelos órgãos dos sentidos e, portanto, produzidas pelas impressões do mundo exterior;
- A objetividade é o critério que permite definir o que é e o que não é científico. Na relação sujeito/objeto, o sujeito aparece como fonte de erro e a mente torna-se cognoscente à medida que absorve o impacto do mundo exterior e o reproduz. Com base no exposto, o conhecimento objetivo, purificado pela negação da perspectiva do sujeito pode autoproclamar-se “científico”;

- O homem ao nascer é uma “tábula rasa” (ou uma folha em branco), expressão de Locke já citada acima, que faz transparecer que as ideais não são inatas e que não há possibilidade de conhecimento fora do que as sensações podem nos oferecer. Segundo Giusta (2003), se Locke estivesse vivo, talvez a metáfora mais adequada hoje fosse “disquete virgem” ao invés de “tábula rasa” para demonstrar que o conhecimento é diretamente proporcional à quantidade de informações que são inseridas.

A autora menciona que, no final do século XIX, o behaviorismo, depois de ser instituído como campo independente, firma-se como programa de pesquisa experimental, tendo a aprendizagem como foco central de interesse. A aprendizagem, reconhecida como produto de treino ou experiência, considerando mudança de comportamento previamente programada, confunde-se com condicionamento, ou seja, com respostas e estímulos que podem ser previstas, medidas e controladas. Portanto, as pesquisas sobre aprendizagem eram, na realidade, pesquisas sobre o condicionamento, com duas versões principais: condicionamento clássico e condicionamento operante.

Ainda de acordo com Giusta (2003), o condicionamento clássico, também conhecido como condicionamento respondente, Pavlov (1979 apud PESSOTI, 1979), refere-se à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, consequente. Segundo a autora, a pesquisa de Pavlov iniciou com a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, isto é, a estímulos que induzem a uma reação. Porém, o foco era a obtenção de uma determinada resposta, proveniente de um estímulo previamente neutro, quando este é atrelado a um estímulo incondicionado. No entanto, constatou-se com o desenrolar do tempo que o condicionamento respondente se mostrou insuficiente para o entendimento de aprendizagens complexas e sua validação ficou restrita à aplicação dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. A partir dessas constatações, o condicionamento respondente foi superado pelo condicionamento operante (skinneriano). Esse condicionamento desloca o foco do estímulo antecedente para o estímulo consequente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo(s) comportamento(s).

De acordo com Giusta (2003), o condicionamento operante trata das relações entre o comportamento a ser aprendido e as suas consequências. Os adeptos da teoria do reforço a reconhecem como capaz de explicar a aquisição dos comportamentos voluntários de todos os tipos. O esquema é simples: o organismo emite uma resposta a um estímulo cujo conhecimento não é necessário, e essa resposta, dependendo das consequências geradas por ela, será ou não mantida. Portanto, são os estímulos que se seguem à resposta (reforço) que representam o núcleo da teoria, e não os que a antecedem.

Giusta (1985) explica que o condicionamento operante não implica mudança de pressuposto epistemológico respondente, podendo-se concluir que o sujeito da aprendizagem é um mero receptáculo de informações, passível de ser moldado e sendo o mais correto qualificá-lo como objeto de aprendizagem e não propriamente sujeito. Pode-se concluir também que a aprendizagem, resultando de treino e/ou experiência, prescinde da atividade organizadora do sujeito; além de destacar que não faz sentido falar de relação de ensino/aprendizagem e sim de identidade entre os dois termos, porque a medida da aprendizagem é o ensino baseado em práticas pedagógicas que silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber do professor, dos livros, das apostilas, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição e da burocracia das avaliações.

A autora, após considerar os desdobramentos das pesquisas aportadas nesta corrente pôde afirmar que Pedagogia Conservadora não poderia ter encontrado melhor parceria. Pode-se citar as práticas reprodutivas, a aposta na consecução de objetivos alheios às condições dos alunos, a ausência de contextualização das ações educativas, a fragmentação dos conteúdos, a noção de pré-requisito, a memorização mecânica, a heteronomia impeditiva da socialização e do desenvolvimento da moralidade autônoma e a avaliação como mensuração de informações memorizadas e com caráter de premiação e punição como manifestações do acordo estabelecido entre a escola tradicional e a matriz categorial da ciência do comportamento nomeada pelo Behaviorismo.

### **2.8.1.2 A oposição ao empirismo: o processo ensino/aprendizagem na perspectiva racionalista**

Segundo Giusta (2003), no princípio do século XX, na Alemanha, nasceu uma corrente psicológica chamada Gestalt. Essa corrente opõe-se ao Behaviorismo por ter um fundamento epistemológico de tipo racionalista, pois parte do princípio que todo conhecimento é fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. Quando se qualifica a Gestalt como teoria racionalista não implica, no entanto, afirmar que ela negue a objetividade do mundo. Na verdade, significa que ela não aporta esta objetividade com a intenção de interferir na construção das estruturas mentais por meio das quais o sujeito assimila o real. A autora menciona que essa concepção entende como certo que a experiência vivida possa influir na percepção e no comportamento, mas não a reconhece como uma condição imprescindível para tal. Os adeptos



desta corrente acreditam que os sujeitos reagem a configurações perceptuais e não a estímulos específicos.

Nos estudos de aprendizagem realizados pela Gestalt, a aprendizagem tem o significado de solução de problema, que ocorre por meio de insight. Vale destacar os princípios que regem a Gestalt: relação figura-fundo, fechamento (lei da pregnância) – simplicidade, similaridade, proximidade, direção etc., em síntese, são estes os princípios universais da boa forma. No processo de ensino esses princípios são levados em consideração e o insight é privilegiado, levando à solução de problemas e, portanto, à consecução dos objetivos esperados.

Para Giusta (2003), as duas correntes de ensino apresentadas até o momento são reducionistas. O Behaviorismo reduz o sujeito ao objeto, como toda teoria positivista, enquanto que a Gestalt, teoria racionalista, reduz o objeto ao sujeito.

### **2.8.1.3 O processo ensino/aprendizagem na perspectiva construtivista**

De acordo com Giusta (2003), o Behaviorismo, com as simplificações operadas pelo empirismo, e as consequências reducionistas das possibilidades humanas de conhecer, e a insuficiência da Gestalt para responder aos desafios da relação ensino/aprendizagem, fazem com que se adote uma outra forma de idealizar os processos envolvidos na ação de educar. Portanto, a autora aponta uma nova vertente, que surge a partir do questionamento do caráter reducionista das teorias apresentadas anteriormente: o construtivismo. Essa perspectiva é apontada devido às suas contribuições relativas à concepção de conhecimento, à construção do sujeito epistêmico, ao conceito de aprendizagem e à noção de interdisciplinaridade fornecida pela Epistemologia Genética, com destaque para as elaborações de Piaget, representante ilustre desta teoria.

Segundo Piaget (1982), esse "sujeito" expressa aspectos presentes em todas as pessoas. Suas características conferem a todos nós a possibilidade de construir conhecimento, desde o aprendizado das primeiras letras na alfabetização até a estruturação das mais sofisticadas teorias científicas.

Piaget (1982) se propõe a estudar a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito, ou de como se dá o desenvolvimento de sua inteligência. Esta última é entendida não como a faculdade de saber, mas como um conjunto de estruturas momentaneamente adaptadas, inteligência é uma adaptação. Em função disto, surge o questionamento sobre o que é a aprendizagem para a psicologia genética. Esta pergunta é respondida por ele, quando diferencia desenvolvimento e aprendizagem:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. ...desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (PIAGET, 1964, p. 176)

Com base no relato de Giusta (2003), Piaget, como epistemólogo, dedicou toda sua vida tentando responder “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado”. Piaget utiliza-se de métodos chamados de epistemológicos genéticos, que

procuram compreender os processos de conhecimento científico em função de seu desenvolvimento ou de sua própria formação, comportando uma sociogênese de conhecimento relativa ao desenvolvimento histórico no seio das sociedades e a sua transmissão, e uma psicogênese das noções e estruturas operatórias elementares que se constituem no curso do desenvolvimento dos indivíduos (porém de indivíduos cada vez mais socializados com a idade...). (PIAGET, 1967, p. 65)

Giusta (2003) nos faz ver que os conteúdos da Epistemologia Genética estão ligados a duas fontes de pesquisa: um relativo à “sociogênese” e, outro, à “psicogênese” dos conhecimentos. De acordo com a autora, a “sociogênese” é o método que busca compreender os processos dos conhecimentos a partir de seu desenvolvimento histórico no seio das sociedades e da sua transmissão cultural; refere-se à produção de conhecimentos enquanto um empreendimento da humanidade. Encontra seu eixo na história das ideias, das ciências e das tecnologias. Apoiada em Piaget (1990), Giusta (2003) explica que a “sociogênese” é uma espécie de sociologia histórica dos conhecimentos, pois procura esclarecer as construções

coletivas que são transmitidas e redimensionadas ou transformadas de geração em geração, e que traduzem o dinamismo próprio de toda construção sócio histórica. Já a psicogênese, por sua vez, envolve a formação dos conhecimentos do sujeito, com foco no desenvolvimento que conduz às estruturas cognitivas, das mais incipientes às típicas do pensamento científico sócio geneticamente consagrado. Dessa forma, de acordo com autora, a Epistemologia Genética passa a incorporar a Psicologia Genética com o intuito de preencher as lacunas da sociogênese. Esta realiza a pesquisa sobre a formulação dos conhecimentos nas diversas civilizações, porém, não informa sobre a construção dos processos cognitivos que tornam possíveis tais conhecimentos. Mais do que complementar a sociogênese, a psicogênese, por permitir a possibilidade de ser estudada pela via experimental, promove a Epistemologia Genética ao nível de disciplina científica, libertando-a de seu caráter especulativo.

Segundo Giusta (2003), outra característica da Epistemologia Genética é a Interdisciplinaridade e a instituição da pesquisa interdisciplinar como questão de primeira grandeza na Epistemologia Genética tem muita importância para a educação. A ênfase, no entanto, é centrada no estudo dos processos psicogenéticos, que resultam na formação das estruturas cognitivas básicas para as aprendizagens conceituais.

Este conceito de estrutura, conforme mencionado acima, possibilita antecipar a ideia nuclear da Epistemologia Genética na qual

O conhecimento não se origina da experiência única dos objetos, como defende o empirismo, nem de uma pré-formação, conforme o postulado inatista, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. (PIAGET, 1976, prefácio)

Em seus estudos Giusta (2003) nos apresenta que no olhar de Piaget o sujeito constitui com o meio uma totalidade e, portanto, é sujeito a desequilíbrio diante das perturbações do meio. Portanto, este desequilíbrio pede um esforço de adaptação, por meio de processos de assimilação e acomodação que são distintos, mas ao mesmo tempo solidários. Ainda segundo Giusta, a assimilação cognitiva é o polo do sujeito e se refere à incorporação dos elementos do mundo exterior às estruturas do conhecimento e esquemas sensório-motores ou conceituais previamente construídos. Caso os esquemas se mostrem inoperantes, procuram modificar-se para que haja a integração dos dados inusitados ao sistema já existente. Esta modificação acontece pela acomodação do estado precedente às exigências atuais. Assim que o sujeito assimila/acomoda entra em ação outra invariante funcional: a organização. A função de

organização tem o papel de integrar uma nova estrutura a uma outra preexistente que, mesmo total, passa a funcionar como subestrutura, garantindo a solidariedade entre a transformação, que dá lugar aos subsistemas, e a integração que os une em um conjunto mais amplo. Essas trocas do sujeito com o mundo geram a equilibração cognitiva que surge sempre como síntese provisória, já que todo conhecimento, convergindo em soluções para determinados desafios, acaba por denotar novos problemas e, assim, sucessivamente.

Piaget (1976) chama este movimento de “equilibração majorante” e afirma:

Na verdade, um sistema não constitui jamais um acabamento absoluto dos processos de equilibração e novos objetivos derivam sempre de um equilíbrio atingido, instável ou mesmo estável, permanecendo cada resultado, mesmo se for mais ou menos durável, pleno de novas aberturas. Seria, pois, assaz insuficiente conceber-se a equilibração como uma simples marcha para o equilíbrio, pois que ela, além disso, constantemente uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio, não permanecendo num estado definido nenhuma estrutura equilibrada, mesmo se ela conservar em seguida suas características especiais sem modificações. Convém, por isso, referir-se além das equilibrações simples, sempre limitadas e incompletas, às equilibrações majorantes no sentido destes melhoramentos... (PIAGET, 1976, p.35)

Para Giusta (2003), o sujeito epistêmico é tratado por Piaget na ótica construtivista. Para Piaget (1976), ele é um sujeito ideal, universal, já que representa o conjunto de possibilidades a que pôde chegar o ser humano, as quais têm seu auge no pensamento hipotético-dedutivo, que consiste na construção de conjecturas baseada nas hipóteses.

Finalmente, o autor apresenta o último nível: o das operações formais ou hipotético-dedutivas. De acordo com Giusta (1990), a emergência dessas últimas estruturas testemunha a independência das formas em relação aos conteúdos externos ou materiais, engendrando um meio infinitamente mais extenso, favorecendo as inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível. Isso concede ao ser humano um ganho extraordinário: a libertação do imediatismo e maior estabilidade pela conquista do mundo das possibilidades, que lhe permite compreender o real como uma das formas assumidas pelo possível e não como a única forma e, por isso mesmo, imutável. O sujeito crítico e criativo, tão almejado pela pedagogia progressista, encontra aqui sua expressão mais elevada.

Giusta (2003) questiona o papel reservado à aprendizagem e ao ensino pela Epistemologia e Psicologia Genética? De acordo com a autora, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, Piaget, em toda a sua obra, mostra-se totalmente contrário ao sentido original atribuído pelo Behaviorismo. Piaget (1974) chega ao ponto de negar que sua

teoria seja uma teoria de aprendizagem. Reconhece, porém, que ela possa ser vista como teoria de aprendizagem se seu conceito for ampliado, de forma a incorporar os processos de equilíbrio, que são internos, mas não hereditários.

Tratando de aprendizagens conceituais, Piaget (1974) as submete às estruturas já formadas, propondo que elas devam apoiar-se em tais estruturas, mas de forma a provocar conflitos cognitivos que conduzam a equilíbrios majorantes.

Giusta (2003) denota que o conceito de equilíbrio majorante, com base no acima exposto, é extremamente instrutivo para a educação, pois trata da capacidade do ser humano de consolidar competências e, a partir delas, formular perguntas inusitadas, abrir o campo das possibilidades para novas conquistas.

#### **2.8.1.4 O processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva sócio histórica da psicologia soviética**

Segundo Giusta (2003), no campo da Psicologia Genética é possível identificar outras abordagens complementares, consideradas inclusive mais adequadas em certos casos, pois evidenciam temas relativos ao processo ensino/aprendizagem em situação escolar. A abordagem sócio histórica é uma dessas abordagens, especialmente representada por Vygotsky e seus discípulos e colaboradores mais renomados, entre eles Luria e Leontiev.

De acordo com a autora, no que se refere ao questionamento sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1984) discorda das três interpretações já existentes que havia examinado, portanto, segue para uma nova proposta de solução do problema cujo princípio básico é o da existência de uma relação entre um certo nível desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Para Vygotsky, isto só pode ser assimilado pela determinação de, ao menos, dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento efetivo e a zona de desenvolvimento próximo. Sobre isto, Vygotsky justifica que:

(...) suponhamos ter submetido a um teste duas crianças e de haver estabelecido que ambas têm idade mental de 7 anos. Quando, porém, submetemos as crianças a testes ulteriores vêm à luz diferenças substanciais entre elas. Com a ajuda de perguntas-padrão, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em 2 anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que superam somente em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Aqui entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar a área de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1984)

Para Vygotsky (1984), essa nova abordagem modifica uma visão bastante errônea: a de que o educador deve considerar o nível de desenvolvimento psicointelectual determinado pelos testes, ou pelas avaliações de desempenho, como limite não superável e, portanto, orientar o ensino com base no desenvolvimento já estabelecido. O autor ainda reitera que a aprendizagem deve antecipar-se ao desenvolvimento por ser um mecanismo que o completa, projetando-o a patamares mais elevados. Vygotsky reconhece as duas zonas de desenvolvimento sempre presentes no ser humano, a zona de desenvolvimento real ou efetivo (ZDE), a qual abrange as conquistas já realizadas pelo indivíduo no curso de sua história social, é aferida pelos testes e nada informa sobre as aquisições futuras. A outra, intitulada zona de desenvolvimento próximo (ZDP), é composta das possibilidades abertas pelo que foi consolidado e que estão em vias de se tornar desenvolvimento efetivo, sendo que para tal necessitará de ajuda, a mediação instrumental de um agente externo, como o professor. Considera-se então que a (ZDP) é o espaço de investimento do processo ensino/aprendizagem, o qual, quando bem-sucedido, amplifica o âmbito de desenvolvimento efetivo, originando uma nova zona de desenvolvimento próximo e, assim, sucessivamente. É esse movimento que põe em destaque o papel da aprendizagem como motivadora de desenvolvimento real e de novas zonas de desenvolvimento próximo, considerando que para Vygotsky (1984), o que o aluno é capaz de realizar hoje, se tiver a ajuda de outro mais experiente, será capaz de realizar sozinho amanhã.

Giusta (2003), com base em seus estudos, relata que a teoria de zona de desenvolvimento próximo contraria, dessa forma, a afirmação de que o bom ensino é o que acompanha o desenvolvimento.

Vygotsky (2006), corroborando com as pesquisas que demonstraram que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores é um processo único, formulou a lei fundamental do desenvolvimento dessas funções:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKY, 2006, p. 114).

Com base nesta formulação a aprendizagem assume a função de esquema de regulação geral, que dá lugar à zona do desenvolvimento próximo, ou seja, estimula e ativa os processos internos de desenvolvimento vistos como resultado das inter-relações entre o indivíduo e os agentes sociais.

Vygotsky (1987) destaca que o desenvolvimento dos conceitos científicos tem que possuir todos os traços peculiares à inteligência do aluno em cada nível do desenvolvimento, porque eles não são absorvidos por memorização mecânica, mas por meio de uma intensa atividade mental.

Nos conceitos científicos que se adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica em uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. A tese do autor é que

os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (VYGOTSKY, 1987, p.80)

### **2.8.1.5 O processo ensino/aprendizagem e o pensamento complexo**

Segundo Giusta (2003), quando Piaget falava de sujeito ativo, referia-se a um sistema autônomo, que se define como auto-organização ou autorregulação, referindo-se à organização realizada internamente pelo sujeito, com base nos esquemas mentais que possui. Piaget (2007) adicionou ainda que todo sistema autônomo, como sistema auto organizador, inclina-se ao fechamento, pela necessidade de transformar-se construindo formas de interpretação do mundo que lhe oferecessem mais chances de sucesso ou proteção. Portanto, fazia-se essencial a expansão do ambiente do conhecimento, ou seja, abertura dos sistemas para as trocas efetivas com o mundo, de onde o sujeito recolheria energias e informações a serem organizadas. As formulações piagetianas progrediram com os desenvolvimentos da teoria dos sistemas autônomos, como sistemas complexos, e de todo conjunto de áreas de conhecimento que apontam para as Ciências da Cognição. A definição mais clara sobre a noção de sujeito remete a uma maior importância para o entendimento da relação ensino/aprendizagem, do sujeito aprendiz, das relações pedagógicas, do planejamento de ensino, da avaliação e de tantas outras questões que incorporam também o ambiente da Pedagogia.

Giusta (1997) considera que Morin (1996), apoiado nos progressos tratados, apresenta a melhor síntese sobre a noção de sujeito, pois é a partir desta que se torna viável entender o que significa a expressão sujeito ativo. A partir de uma série de princípios, a noção de sujeito é desenvolvida por Morin, na perspectiva dos sistemas complexos, ou seja, sistemas auto-eco-organizadores.

De acordo com Giusta (2003), o primeiro princípio destacado por Morin é o da identidade, que se refere à capacidade de computar, isto é, de operar com signos, índices e informações em geral. Os dois outros princípios são: o princípio da exclusão e o da inclusão.

Pelo princípio da exclusão, o indivíduo é único, é uma exclusividade. Assim, qualquer um pode dizer “eu”, mas ninguém pode dizer “eu” por outro, dada a sua exclusividade. Entretanto, o princípio de exclusão é indissociável do princípio de inclusão, porque o eu, para se reconhecer como tal, precisa do outro; como condição de sobrevivência, integra sua subjetividade pessoal a outras diferentes, a uma subjetividade coletiva. Há também o princípio da intercomunicação com o semelhante, devido ao princípio da inclusão. Como os dois anteriores, verifica-se sua presença no mundo unicelular, no mundo vegetal e, por excelência, no mundo animal. O homem, objetivado na linguagem, vive o paradoxo da intercomunicação, devido ao jogo dialético dos princípios de inclusão e de exclusão, por ter muita comunicação e, ao mesmo tempo, muita incomunicabilidade. Mas é na própria linguagem que se encontram os recursos para resolver as nossas incomunicabilidades. (GIUSTA, 2003)

Ainda segundo a autora, o sistema neurocerebral do ser humano é altamente complexo e integra as duas manifestações do indivíduo (conhecimento e comportamento) para conceber um nível de subjetividade bastante complexo e contraditório. O indivíduo sujeito pode desta forma, tomar consciência de si mesmo por meio da linguagem, o que o leva à consciência de ser consciente (o cogito), a consciência de si inseparável da referência externa e, ao mesmo tempo, a consciência do outro. E, para finalizar, segue o princípio da incerteza, que dá sentido ao sentimento de incompletude, que só o outro pode resolver, e se esclarece por meio de dois postulados, que são:

- 1- O “eu” não é o primeiro, nem puro. Em cada eu humano há algo de “nós” e do que fala.
- 2- O sujeito oscila, por natureza, entre o tudo e o nada. Para si mesmo é tudo; objetivamente, é efêmero, minúsculo, um fragmento no universo. Daí estarmos divididos entre o egoísmo e o altruísmo.

Para Giusta (2003), a complexidade do ser sujeito acarreta consequências para a relação ensino/aprendizagem, como a impossibilidade de decidir pelo e para o aluno. A autora nos remete a Foerster (1992), ciberneticista e filósofo que afirma que tendemos a encarar o aluno como uma máquina banal, que atua, somente, como uma regra, quando, na realidade, o que o caracteriza é o fato de ele ser uma máquina não banal, que opera com várias regras e, portanto, com formas de lidar com os objetos de aprendizagem muito variados. Foerster



(1992) declara, então, que “a aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história” (FOERSTER, 1982, p. 57, in GIUSTA, 1985).

Giusta (2003) afirma que a relação ensino/aprendizagem é tão factível quanto fundamental, partindo do princípio de que somos se somos caracteristicamente contraditórios e variamos entre a exclusão e a inclusão, a comunicação e a incomunicabilidade, o egoísmo e o altruísmo e, principalmente, por basearmos a construção de nossas relações sociais em nossa intangibilidade. No entanto, é impossível garantir que esta relação se concretize, tornando-se imprescindível realizar diversas e diferentes tentativas, no sentido de ampliar as possibilidades de sucesso. Nesta fase é que se vê necessário lançar mão de legado cultural no campo teórico-prático da Pedagogia e encontrar opções diferenciadas para incrementar estas tentativas. Os projetos educativos de tendência progressista podem ser suportados pelos seguintes pressupostos:

- a) O ato de aprender não se limita ao registro de informações produzidas pelo meio. O aluno não é meramente um receptáculo passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, à semelhança de uma caixa registradora, assim como o professor nem sempre é um modelo bem-sucedido.
- b) A relação ensino/aprendizagem é bem complexa. Nem tudo o que se quer ensinar é aprendido, ao menos nas medidas desejadas, não por que tenha sido mal ensinado, mas porque essa relação só acontece se houver o que Maturana E Varela (1979) chamaram de acoplamento estrutural entre dois ou mais sistemas. Melhor dizendo, é necessário que haja congruência ou compatibilidade entre o sujeito da aprendizagem e o sujeito do ensino, como sistemas autônomos, ambos interagindo com outros sistemas, com todas as suas possibilidades de abertura e necessidades de preservação, gerando o fechamento. Somente quando há compatibilidade de objetos, emoções, conteúdos e projetos compartilhados por professores e alunos é que a relação ensino/aprendizagem torna-se efetiva.
- c) A possibilidade de acoplamento estrutural, de compatibilidade entre os sistemas professor e aluno existe e é fundamentada nas próprias características dos sistemas humanos ou sistemas autônomos. Estas características ultrapassam o limite de identidade, para incluir a intercomunicação e o princípio da incerteza, todos eles princípios contraditórios. Pelo paradoxo do princípio da identidade, nossa condição do *eu* sujeito é mantida, apesar de todas as transformações que nos impactam ao longo da vida. Simultaneamente, é possível dividir, com outros,

motivações, interesses, objetivos etc. Assim o “*nós*” é construído, e podemos, com o “*nós*”, nos emocionarmos. Por conseguinte, a sala de aula (e também podemos considerar a sala de aula virtual) é passível de ser um local de relação ensino/aprendizagem, sendo que a intensidade desta relação poderá variar de acordo com os laços que unem os atores envolvidos.

- d) Com o propósito de expandir a probabilidade citada acima, é viável considerar a criação e o investimento na zona de desenvolvimento próximo, com base na abordagem vygotskyana, pois esta atribui à educação estatuto de condição necessária ao desenvolvimento humano ao apresentar-se como mecanismo para garantir a ligação entre o sujeito e a herança cultural, mediante a intermediação dos agentes educativos, principalmente, o professor.
- e) O processo de comunicação, por meio, em especial, da linguagem, atua como apoio para o processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, vale afirmar:

a conversação apresenta-se como potencialmente favorável para promover a congruência entre o professor e o aluno, dos alunos entre si, e atenuar os males advindos do jogo dialético da intercomunicação (comunicação e incomunicabilidade). A disposição para conversar com o outro propicia a argumentação, os esclarecimentos, além de ser cognitiva, afetiva e moralmente imprescindível, porque é preciso qualificar-se para manter uma conversação: respeitar o outro, ser verdadeiro, ter humildade para dizer não sei e você tem razão, para colocar pontos de vista, ser corajoso, para preservar as ideias que julgar razoáveis, ser generoso para ajudar o outro a resolver suas dificuldades, ser sincero e oportuno nas críticas e nos desacordos. (GIUSTA, 1997, p.65)

- f) Chegar a um processo ensino/aprendizagem relativista dialética (construtivista), partindo de uma concepção empirista, centrada no professor, exige, por extensão, a ampliação das relações humanas em sala de aula. Nesse sentido, a relação professor/aluno mantém a sua vital importância, apesar das pesquisas mostrarem que as interações entre os alunos também devem ser consideradas de fundamental importância.
- g) O construtivismo, por sua vez, requer a formação de uma nova mentalidade e uma nova prática de avaliação. A avaliação sai do papel de vilã para ser vista como um elemento do processo ensino/aprendizagem da maior relevância, considerando que traz informações relativas às aprendizagens, às estratégias mentais do ato de aprender, à formação geral do aluno e aos processos criativos, do próprio trabalho

do professor e da escola, objetivando à adequação das providências institucionais. A avaliação é substancial à consciência do aluno quanto às suas possibilidades e limites e tem consequências imensuráveis para a formação do seu autoconceito e do seu projeto de vida. Portanto, é imperativo olhar a avaliação com muita atenção, além de pesquisar sobre a origem do erro e desfrutar do seu caráter instrutivo, no que concerne ao aluno e aos sistemas com os quais interage.

- h) O ser humano tem uma característica poderosa, a capacidade de fazer projeções. No entanto, os nossos planejamentos, como tudo que é humano, são falíveis, especialmente quando compreendem seres altamente complexos e como são os alunos. No entanto, o planejamento é imprescindível, e deve vir alinhado com objetivos claros, sem deixar de considerar que nossos objetivos são sempre idealizações, é necessário que sejam apostas para que predomine o nosso crédito na zona de desenvolvimento próximo, sendo possível alavancar o desenvolvimento efetivo. No entanto, é preciso reconhecer que os objetivos são estabelecidos para alunos que são reais e, conseqüentemente, munido de autonomia. Esse entendimento é válido, igualmente, para todos os demais elementos do planejamento de ensino. Com base no exposto, é legítimo concluir que o tempo de aprendizagem é esfera do sujeito, não podendo ser determinado pelo professor, pelo currículo e, tampouco pela escola, o que traz um questionamento sobre o planejamento de ensino. Vale concluir que a melhor estratégia seja o estabelecimento de expectativas com base em critérios mais marcados por intervalos de tempo médio para que o processo ensino/aprendizagem alavanque o desenvolvimento, provocando mudança estrutural nas formas mentais de interpretação do mundo.
- i) Falando em sistemas humanos, a intercomunicação exige a reciprocidade, a paciência e uma capacidade intelectual para entender as razões do outro. Este fato é de fundamental relevância para o professor, tendo em vista que várias barreiras e atritos são gerados pelo não entendimento de que a palavra do outro, assim como a nossa palavra, tem motivações nem sempre claras e até mesmo inatingíveis. Dessa forma, a reciprocidade deve ser fomentada para que se possa colocar no lugar do outro e entender as razões do que a outra fala. Um artifício didático que pode ser bem fértil é a disposição para conversar, isto é, negociar conversando. Um dos maiores erros pedagógicos que se pode cometer na relação

ensino/aprendizagem é a submissão mediante o discurso do professor, principalmente o silêncio.

- j) Quando se reconhece o sujeito da aprendizagem como sistema de trocas, é necessário que o meio seja cada vez mais amplo, nos levando a propor uma grande quantidade de atividades didáticas, as mais diversificadas e provocativas possíveis. Nesse caso, método de projetos, pesquisas, debates, discussões de temas complexos propostos pelos alunos, sugerido pelo professor ou por um coletivo de professores, quando referendados pelo grupo discente, podem trazer resultados surpreendentes.
- k) Considerando que o processo ensino/aprendizagem só pode ser entendido como complexidade, a solução para abordá-lo deve ser o trabalho coletivo. Hoje é uma tendência a defesa bem argumentada do trabalho interdisciplinar e, até mesmo, transdisciplinar. Porém, a escola precisa disponibilizar espaço e tempo formais para esse trabalho, já que qualquer questão educacional carece dos diversos ângulos de análise imputados aos professores, administradores e especialistas em educação, para que tenha uma visão menos truncada e encaminhamentos mais auspiciosos.

Este capítulo mostrou como o processo ensino/aprendizagem é visto sob as perspectivas behavioristas, evidenciando o norte para o planejamento, desenvolvimento e releitura dos projetos pedagógicos e sua relação com o pensamento complexo. Essas informações são importantes para que seja possível identificar quais perspectivas embasam os documentos em foco neste estudo, conforme discutido no capítulo 4.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo tratarei do contexto em que esta pesquisa foi realizada assim como dos instrumentos utilizados para o levantamento dos dados e procedimentos para sua avaliação.

Esta é uma pesquisa documental em que se realizou análise comparativa das Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC) para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) e do Parecer do CNE/CES 1363/2001 de 12/12/2001 (BRASIL, 2001d) junto ao projeto pedagógico e ao plano de ensino de uma disciplina de um dos cursos ofertados por uma instituição Federal de Ensino Superior.

Para a realização desta pesquisa foi escolhido um curso de graduação em Letras – EaD da instituição anteriormente mencionada, que se caracteriza por estabelecer uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001), o graduado em Letras poderá, além de dedicar-se à docência no ensino de nível fundamental e médio e às atividades de pesquisa, vir a desempenhar outras funções na sociedade, como editoração, produção de textos, crítica literária, tradução e demais profissões que exijam conhecimento de línguas, prática em trabalhar com textos e conhecimento de culturas estrangeiras.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Frente ao problema proposto, podemos classificar este estudo como uma pesquisa documental que, segundo Gil (2002, p.45):

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. (GIL, 2002, p. 45)

Ainda de acordo com o autor, “a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados”. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (GIL, 2008, p. 147). Tais modelos englobam os documentos que compõem nossa proposta, como as Diretrizes Curriculares.

Gil (2008, p.154) ainda aponta algumas vantagens da pesquisa documental em relação ao uso de experimentos e levantamentos

os experimentos e os levantamentos, a despeito do rigor científico de que se revestem, não são apropriados para proporcionar o conhecimento do passado. Nos levantamentos, quando se indaga acerca do comportamento passado, o que se obtém, na realidade, é a percepção do respondente a esse respeito. Já os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade. (GIL, 2008, p. 154)

Gil (2002) ressalta que há duas categorias de documentos, os de “primeira mão” são conservados em arquivos de instituições privadas e órgãos públicos como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, entre outros. É possível incluir também entre os documentos de “primeira mão” as cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. O autor enfatiza ainda que ser uma fonte rica e estável de dados é apenas uma das vantagens apresentada pela pesquisa documental, já que os documentos resistem ao tempo e tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Gil (2002) também destaca o custo como uma das vantagens da pesquisa documental, pois exigindo menor disponibilidade de tempo o custo da pesquisa torna-se significativamente mais baixo, quando comparado a outras pesquisas. O autor aponta ainda como vantagem da pesquisa documental o fato de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, já que se reconhece que, em muitos casos, o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

Segundo Gil (2002), outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos e conceitos.

É importante observar ainda que a pesquisa documental tem caráter qualitativo, ou seja, segundo Gil:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, pág. 175)

Nesta pesquisa, os documentos analisados são o Plano de Ensino da disciplina Literatura Portuguesa I do curso de graduação em Letras – EaD de uma Universidade Federal brasileira, o Projeto Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001).

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa tem como foco uma disciplina do Curso de Graduação em Letras – EaD de uma universidade federal brasileira e foi desenvolvida com base na análise de documentos da instituição federal de ensino, objeto deste estudo. Os documentos da instituição que foram foco deste trabalho são o projeto pedagógico do curso de Graduação em Letras – EaD e o plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I, que foram comparados com os documentos governamentais publicados pelo MEC e pelo CNE: Diretrizes Curriculares do Cursos de Letras – Ministério da Educação (BRASIL, 2001, 2001a). Este trabalho buscou comparar o que é oferecido pela Instituição de Ensino e o que é determinado pelo Ministério da Educação (MEC) para Cursos de Graduação de Licenciatura e, especificamente de Licenciatura em Letras.

A seguir apresentarei a instituição de ensino, o Curso de Graduação em Letras EaD e a disciplina de Literatura Portuguesa I, foco desta pesquisa, discorrendo sobre seus objetivos, público-alvo, atores envolvidos e disciplinas que o compõem.

### **3.2.1 A instituição de ensino**

A instituição de ensino atua há 11 anos com EaD, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da modalidade de Educação a Distância. No caso da instituição em foco, há uma congregação de mais cinco Universidades públicas de um estado brasileiro. O Sistema UAB foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto no. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". A Universidade Aberta do Brasil fomenta a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas, congregando estados, municípios e instituições públicas de ensino superior na implementação de cursos superiores, com o uso da metodologia a distância, com polos de apoios presencial, estrategicamente situados em municípios do interior do país/estado.

### **3.2.2 Curso de graduação em Letras EaD da instituição**

De acordo com seu Projeto Pedagógico, o curso de Graduação em Letras na modalidade a distância ofertado pela universidade em foco neste estudo desde 2012 estruturase de modo a preencher lacunas sociais e possibilitar uma formação educacional questionadora e livre, capaz de compreender o diferente. Nesse curso, professores e estudantes precisam confrontar-se com os valores fundamentais que os mantêm atuando num mundo cada vez mais automatizado e desagregador. Na instituição, o profissional de Letras é chamado a ser principalmente um mediador entre linguagens, saberes, culturas e homens. É o princípio humanista que deve vigorar de forma cada vez mais urgente neste novo século.



O curso de graduação em letras da instituição de ensino foco deste trabalho tem uma carga horária semestral por disciplinas/atividades ao longo de 9 (nove) semestres letivos, sendo que do primeiro ao quarto período são quatro disciplinas teóricas de 60 horas-aula cada e do quinto período em diante, três disciplinas teóricas, com o início de práticas educativas (400 h) e estágio supervisionado (400 h). É também obrigatória a inclusão de, no mínimo, duas disciplinas optativas. São onze disciplinas obrigatórias, sendo todas elas na modalidade on-line, inclusive as disciplinas optativas.

O processo de avaliação é composto de 2 avaliações a distância e duas presencias no polo, sendo que as avaliações a distância são essencialmente de caráter formativo e devem ser realizadas, basicamente, nos finais do primeiro e do terceiro meses. Podem se constituir, de acordo com a essência da disciplina e de decisões de ordem pedagógica, de trabalhos enviados para os polos pelos tutores e por eles corrigidos, ou de exames a distância, com prazo para retorno das soluções elaboradas pelos alunos com a postagem na plataforma da resolução dos exercícios propostos. As avaliações à distância devem atribuir notas. Sugere-se que o peso de cada avaliação à distância corresponda a 10 % (dez por cento) da nota final do aluno na disciplina. Assim, a soma dos resultados nas AD corresponderia a 20% (vinte por cento) da nota final. Essas avaliações, sempre que possível, devem conter trabalhos ou questões a serem resolvidas por grupos de alunos, estimulando o processo autoral cooperativo. A participação em fóruns de discussão também é considerada e pode acrescentar pontos para os alunos.

As atividades complementares são obrigatórias por lei e devem ser cumpridas ao longo do curso no total de 200 horas, entre as seguintes possibilidades: iniciação à docência em Letras ou iniciação científica, estágio não obrigatório ou atuação voluntária na área de ensino ou seminários, congressos, semanas acadêmicas e eventos estudantis (regionais, nacionais ou internacionais), na área de Letras, participação na aula inaugural e visita docente, participação em tutoria presencial, participação em fóruns e seminários, comissões organizadoras de eventos na área de letras, educação em letras ou em áreas afins, monografia de conclusão de curso, monitoria e projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão.

### **3.2.2.1 Disciplina analisada – Literatura Portuguesa I**

De acordo com o Plano de Ensino da Disciplina em questão, essa é uma disciplina obrigatória dentro do currículo do curso de Graduação em Letras – EaD em foco neste estudo e tem como objetivo identificar as principais linhas temáticas e estéticas da Literatura Portuguesa, relacionando-as a autores importantes no universo dessa literatura e às características representativas do percurso cultural português.

O Plano de Ensino propõe problematizar questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do Território e do Deslocamento, com a pretensão de discutir a escrita como objeto autorreferencial e intertextual das viagens, das identidades e da história, fomentar o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos. O Plano de Ensino em questão destaca também a expectativa de que o aluno possa, ao final do curso, constituir-se como leitor profissional do seu objeto de estudo.

Na Literatura Portuguesa I, os eixos temáticos Território, Deslocamento e Escrita permitirão compreender a literatura de Portugal na sua relação com a história e a cultura desde a sua fundação até a contemporaneidade. O curso é dividido em três módulos que agrupam as obras e autores dos séculos XV e XVI (Módulo I), do século XIX (Módulo II) e do século XX e época contemporânea (Módulo III).

Esta é uma disciplina obrigatória na grade curricular do Curso de Graduação em Letras EaD e é oferecida no 4º semestre, com carga horária de 60 horas. As aulas são totalmente on-line, mas os alunos contam com atendimento na sala de tutoria e Fóruns para discussão dos vários tópicos tratados na disciplina. A avaliação é composta por 2 avaliações a distância e duas presencias no polo.

### **3.2.3 Documentos fonte para comparação**

Nesta seção discorreremos sobre cada um dos documentos que foram os protagonistas para a análise comparativa deste trabalho.

#### **3.2.3.1 Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras**

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras – EaD da Instituição em foco neste trabalho destaca a necessidade de atender à crescente demanda de capacitação profissional nos anos 2000 e, para tanto, era necessário que o país implantasse um sistema de

educação de massa, com qualidade do primeiro ao terceiro grau. O PPC destaca, neste contexto, que a Educação à Distância (EaD) oferece saídas criativas e inovadoras para o sistema de educação superior brasileiro, voltado à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores. No entanto, por ser esta uma tarefa complexa, que depende de múltiplas competências técnicas, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), e algumas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, UENF, URFJ, UFF e UFRRJ) reuniram-se num consórcio intitulado CEDERJ para viabilizar a formação de pessoas que vêm sendo excluídas do processo educacional por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. A proposta do CEDERJ é suprir as Universidades Consorciadas com uma estrutura de produção de material didático e operacionalização da EaD por meio de polos regionais de atendimento, com infraestrutura (salas de estudo, microcomputadores conectados à Internet, multimeios, videoconferências, supervisão acadêmica, biblioteca, recursos audiovisuais) e serviços como seminários presenciais, distribuição de material didático, exames presenciais, visitas docentes e acolhimento em Aula Inaugural a cada semestre. A aprendizagem é realizada por meio de material atraente em linguagem adequada sob diferentes formatos – impressos, vídeos, e-books – e por meio do acompanhamento tutorial nas formas presencial e à distância e no processo de avaliação. Para orientar-se, o aluno de um curso do CEDERJ recebe, no momento da matrícula, um Guia de Orientação sobre o Curso. O material didático correspondente a uma disciplina do curso é acompanhado de um Guia Didático da Disciplina, incluindo, entre outras, a previsão dos momentos presenciais, cronograma da realização das avaliações, critérios de aprovação etc. O tutor é a figura que estabelece o vínculo mais próximo com o aluno, seja presencialmente ou à distância, tanto do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos como do ponto de vista das atitudes do aluno perante o estudo.

A participação da universidade cujo curso é foco desta pesquisa no consórcio CEDERJ contribui fortemente para a implementação de ações de democratização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro. Há uma forte demanda do curso de Licenciatura em Letras, ministrado à distância e com fortes características semipresenciais, sendo indispensável e estratégico para o desenvolvimento de uma política de incremento do ensino superior no interior do estado. A escolha do Instituto de Letras desta Instituição pelo CEDERJ deveu-se ao conceito elevado de seus cursos perante a comunidade acadêmica da área. Ao longo dos seus quase 60 anos de funcionamento, a modalidade presencial consolidou um perfil comprometido com a formação de professores, além de uma pós-graduação (CAPES nota 5) com linhas de pesquisa articuladas à graduação por meio de disciplinas optativas, orientação de monitoria, programas de iniciação científica e estágio docente de doutorandos.

Na universidade em questão, o curso de Licenciatura em Letras a Distância foi criado por uma equipe de docentes em regime de Dedicção Exclusiva (DE) e tem sob sua responsabilidade a formação geral e complementar do currículo, contando com a parceria consorciada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e da Universidade Federal do Norte Fluminense- UENF. Integrada ao consórcio CEDERJ, a coordenação do curso é exercida pelo Instituto de Letras e a titulação será emitida pela Instituição, buscando atingir os seguintes Objetivos Gerais: 1. contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no estado do Rio de Janeiro; 2. contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; 3. aumentar a oferta de vagas em cursos de formação de professores de Português/Literaturas no Estado do Rio de Janeiro.

A bagagem que esta Instituição de Ensino leva para a EAD procede da experiência da modalidade presencial do Curso de Letras cujo currículo foi reformulado em 2006, em obediência às novas determinações legais, em especial a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O trabalho de reformulação baseou-se no resultado de avaliações internas e externas, na legislação nacional e nas “diretrizes para formação de professores na UFF” construídas pela Coordenação de Licenciaturas (criada em 1994), elementos que serviram como referencial para os projetos pedagógicos e currículos plenos dos cursos de Licenciaturas da UFF (Resolução 109 / 94 de 24 de abril de 2002).

O atual projeto na modalidade a distância aproveita as experiências obtidas na reformulação do currículo presencial e aprimora-as a partir de resultados de avaliações nos últimos quatro anos de vigência do curso na época. Do mesmo modo, seguem as determinações legais da LDB (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002 (BRASIL, 2002a) e do Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001 (BRASIL, 2001c), que especificam a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica, o Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, tanto quanto a Resolução CNE/CES nº 18 de 13/03/2002 (BRASIL, 2002b) e o Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001 (BRASIL, 2001b).

É importante frisar que todas as diretrizes curriculares homologadas em 2001 no Brasil, no plano federal, foram articuladas a partir do conceito de competência associado ao de habilidade. Este binômio tende a valorizar o conceito de competência, não em seu sentido puramente técnico e prático, mas como essencial à formação de profissionais de educação reflexivos, críticos e comprometidos com a inserção no contexto social. Para isso, é preciso acentuar o valor da intervenção participante desses profissionais no âmbito das práticas sócio-cultural-pedagógicas, presentes nos diversos espaços sociais.

Em conformidade e para além das Diretrizes Curriculares, a construção do currículo obedeceu a quatro eixos que nortearam a concepção das disciplinas e atividades. Desse modo, os Conteúdos de Estudos se diversificaram em: **Estudos Linguísticos:** Português; Latim; Linguística; Língua Estrangeira Instrumental; **Estudos Literários:** Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; Teoria da Literatura; e Crítica Textual; **Estudos instrumentais e de natureza cultural:** Bases da Cultura Ocidental, LIBRAS, Atividades Complementares e Informática e **Estudos aplicados ao Ensino:** Disciplinas oferecidas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Norte Fluminense- UENF, conveniada com o CEDERJ para a área de Educação no Brasil, excetuando-se LIBRAS e Linguística IV – Contribuições da Linguística para o Ensino de Língua Materna.

Tais eixos de estudos se distribuem nos Núcleos de Formação Geral, de Formação Pedagógica e de Formação Complementar do curso.

A estrutura curricular do curso envolve uma carga horária de 2.835 horas, com horas-aula que equivalem a 60 minutos de duração em um curso presencial. A matriz curricular é semestral, com integralização do curso prevista para 9 semestres.

**Tabela 1: Grade curricular do curso de graduação em Letras**

<b>GRADE CURRICULAR</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS I	60
	LINGUÍSTICA I	60
	BASES DA CULTURA OCIDENTAL	60
	INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	75
<b>2º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS II	60
	LINGUÍSTICA II	60

<b>GRADE CURRICULAR</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	LITERATURA BRASILEIRA I	60
	TEORIA LITERATURA I	60
<b>3º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS III	60
	LINGUÍSTICA III	60
	LITERATURA BRASILEIRA II	60
	TEORIA DA LITERATURA II	60
<b>4º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS IV	60
	LITERATURA PORTUGUESA I	60
	LITERATURA BRASILEIRA III	60
	LATIM GENÉRICO	60
	PRÁTICA DE ENSINO I – DIDÁTICA	60
<b>5º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS V	60
	LITERATURA PORTUGUESA II	60
	LITERATURA BRASILEIRA IV	60
	CRÍTICA TEXTUAL	60
	PRÁTICA DE ENSINO II	60
<b>6º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VI	60
	LITERATURAS AFRICANAS I	60
	LITERATURA BRASILEIRA V	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	60
<b>7º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VII	60
	LITERATURAS AFRICANAS II	60
	LÍNGUA INSTRUMENTAL I – INGLÊS	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	90
<b>8º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VIII	60
	OPTATIVA I	60
	LÍNGUA INSTRUMENTAL II – INGLÊS	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	120
	OPTATIVA II	60
<b>9º SEMESTRE</b>	LINGUÍSTICA IV	70
	LIBRAS	30

<b>GRADE CURRICULAR</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	150
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2.515</b>

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	LITERATURA COMPARADA	60
	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	60
	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	60
	LINGUÍSTICA V – PRÁTICA DE LEITURA	60

Fonte: Projeto pedagógico da Instituição de Ensino (Rio de Janeiro, 2015)

### **3.2.3.2 Plano de ensino disciplina: Literatura Portuguesa I**

O Plano de Ensino da Disciplina de Literatura Portuguesa I, disciplina obrigatória incluída na matriz curricular do curso no 4º semestre, com 60 horas de carga horária, tem como objetivo apresentar a literatura portuguesa por meio de três eixos temáticos – escrita, território e deslocamentos – com vistas a problematizar as questões da escrita – como objeto autorreferencial – da intertextualidade, das viagens, das identidades, da história, permitindo ao aluno compreender a literatura de Portugal na contemporaneidade, além de apresentar o nascimento e o desenvolvimento do conjunto de obras importantes da literatura portuguesa bem como mapear o pensamento crítico sobre essas obras canônicas.

Considera-se ainda no Plano de Ensino da disciplina que seu principal objetivo seja levar o aluno à prática de leitura crítica e teórica no âmbito dos estudos contemporâneos e de literatura e cultura portuguesa, com um corpus mínimo de autores que abrange, entre outros, Luís de Camões (épica), Fernão Lopes, Gil Vicente, Almeida Garret, Eça de Queirós, Cesário Verde, Fernando Pessoa (Mensagem), Miguel Torga, José Cardoso Pires, Sophia de Mello Breyner Andresen, Jorge de Sena, Manuel Alegre, Rui Belo, Fiamma Hasse Paes Brandão, Maria Gabriela Llansol e José Saramago).

Ao problematizar questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do Território e do Deslocamento, a disciplina pretende discutir a Escrita como objeto autorreferencial e intertextual das viagens, das identidades e da história, potencializando o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos. A expectativa estabelecida no Plano de Ensino é que o aluno possa, ao final do curso, constituir-se como leitor especialista do seu objeto de estudo.

A proposta do Plano de Ensino é apresentar de modo geral um autor e uma obra, situando o contexto histórico-literário e as perspectivas teóricas e críticas para alcançar os objetivos fundamentais do tema da aula.

No Plano de Ensino desta disciplina o curso está dividido em três Módulos que agrupam as obras e autores dos Séculos XV e XVI (Modulo I), do Século XIX (Módulo II) e do Século XX e época contemporânea (Módulo III), sendo que cada Módulo representa uma etapa de aprendizagem avaliada individualmente (AD1 avalia o Módulo I; AD2 avalia parte do Módulo III) ou cumulativamente AP1 avalia o (Módulo I e II); AP2 (Módulo III). Os três Módulos se distribuem em Unidades de aprendizagem, além da Apresentação e da Conclusão (em construção), que correspondem a seções da Sala de Aula virtual na Plataforma. As Unidades tratam do conteúdo da disciplina que se apresenta no Caderno Didático em forma de aulas. O Cronograma da disciplina fica disponível na Sala de Aula Virtual e estabelece correspondência entre as Aulas, as Unidades e os Módulos, articulando-as às verificações de aprendizagem.

Segundo discorre o Plano de Ensino desta disciplina, ao adotar a abordagem e a metodologia apresentada espera-se cooperar para uma aproximação entre aluno, conteúdos e situações concernentes à disciplina Literatura Portuguesa I.

### **3.3 Procedimentos de análise dos dados**

Os documentos aqui mencionados foram analisados com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa propostas neste estudo:

- 1- Quais são os pressupostos teóricos presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras?



- 2- Como os pressupostos teóricos presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras são articulados no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Português – EaD em foco?
- 3- Como os pressupostos teóricos presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras e no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Português – EaD em foco são articulados no plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I desse curso?

Para interpretação dos dados oriundos dos documentos estudados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que segundo Franco (2012, p. 17) parte do princípio que

o que está escrito, falado, mapeado figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2012, p. 17)

Portanto, a análise de conteúdo constitui-se em pressupostos de uma concepção crítica dinâmica da linguagem, entendida como "construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana" e que, situada em diferentes momentos históricos, "elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação." (FRANCO, 2012, p. 13).

Com base no acima exposto, no presente estudo buscou-se comparar os elementos e pressupostos teóricos relacionados à estruturação do curso; perfil do egresso; competências e habilidades a serem desenvolvidas e processos ensino/aprendizagem presentes nos documentos analisados: LDB (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002 (BRASIL, 2002a) e do Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001 (BRASIL, 2001c), a Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002), o Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 (BRASIL, 2001), a Resolução CNE/CES nº 18 de 13/03/2002 (BRASIL, 2002b) e o Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001 (BRASIL, 2001b); o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – EaD e o Plano de Ensino da disciplina de Literatura Portuguesa I.

A primeira fase da pesquisa contou com levantamento de documentos acerca do ensino a distância e sobre fontes referentes ao tema de estudo, publicadas em livros, periódicos científicos brasileiros e internacionais, revistas, textos para jornais bem como documentos oficiais e arquivos disponíveis na internet e em bibliotecas virtuais.

Com base nas informações destacadas nos documentos analisados elaborou-se a seguinte tabela, a qual serviu de guia para a interpretação dos dados.

**Tabela 2: Tabela comparativa dos documentos de análise**

<b>Nomes dos documentos</b>	<b>Estrutura do curso</b>	<b>Perfil do egresso</b>	<b>Competências e Habilidades</b>	<b>Processo ensino/aprendizagem</b>

Fonte: Autoria do próprio autor

## **4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Partindo da premissa de que esta pesquisa documental teve por objetivo a comparação entre o que é proposto pelo MEC, o que dispõe o Projeto Pedagógico do Curso de Letras EaD da Instituição de Ensino escolhida e o respectivo Plano de Ensino da Disciplina de Literatura Portuguesa I do referido Curso, a partir da comparação dos temas tratados nos documentos, foram elencados os seguintes elementos comuns: estrutura do curso; processo ensino/aprendizagem; competências e habilidades desenvolvidas e perfil do profissional, que serão descritos e discutidos a seguir:

### **4.1 Estruturação do curso**

#### **4.1.1 Diretrizes para o curso de Letras**

As Diretrizes do MEC para o Curso de Letras estabelecidas por meio do Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001) requerem que o projeto pedagógico inclua disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, além de que os cursos devam também ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Nesse contexto, o Parecer CNE/CP nº 9 de 8/05/2001 (BRASIL, 2001a):

reforça a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. (PARECER CNE/CP nº 9, p.9)

#### **4.1.2 Projeto pedagógico do curso**

O Projeto Pedagógico do curso apresenta claramente a estruturação do curso, especificando 11 (onze) disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 2 (duas) optativas, a serem ministradas ao longo de nove semestres letivos.

Como pode ser observado na grade curricular do curso em questão, as disciplinas vão de encontro às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (PARECER CNE/CES nº 492, BRASIL, 2001), que indica que os conteúdos básicos do conteúdo curricular “devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas”. No que concerne à disciplina de Literatura Portuguesa I, prevista no Projeto Pedagógico do curso e presente no 4º semestre da grade curricular, esta também corrobora com a indicação das Diretrizes Curriculares, pois o Parecer CNE/CES nº 492/2001 dispõe que “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”.

**Tabela 3: Grade curricular do curso de graduação em Letras**

<b>GRADE CURRICULAR</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS I	60
	LINGUÍSTICA I	60
	BASES DA CULTURA OCIDENTAL	60
	INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	75
<b>2º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS II	60
	LINGUÍSTICA II	60
	LITERATURA BRASILEIRA I	60
	TEORIA LITERATURA I	60
<b>3º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS III	60
	LINGUÍSTICA III	60
	LITERATURA BRASILEIRA II	60
	TEORIA DA LITERATURA II	60
<b>4º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS IV	60
	LITERATURA PORTUGUESA I	60
	LITERATURA BRASILEIRA III	60
	LATIM GENÉRICO	60
	PRÁTICA DE ENSINO I – DIDÁTICA	60
<b>5º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS V	60
	LITERATURA PORTUGUESA II	60
	LITERATURA BRASILEIRA IV	60
	CRÍTICA TEXTUAL	60
	PRÁTICA DE ENSINO II	60
<b>6º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VI	60

<b>GRADE CURRICULAR</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	LITERATURAS AFRICANAS I	60
	LITERATURA BRASILEIRA V	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	60
<b>7º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VII	60
	LITERATURAS AFRICANAS II	60
	LÍNGUA INSTRUMENTAL I – INGLÊS	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	90
<b>8º SEMESTRE</b>	PORTUGUÊS VIII	60
	OPTATIVA I	60
	LÍNGUA INSTRUMENTAL II – INGLÊS	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III	60
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	120
	OPTATIVA II	60
<b>9º SEMESTRE</b>	LINGUÍSTICA IV	70
	LIBRAS	30
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	150
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2.515</b>

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
	LITERATURA COMPARADA	60
	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	60
	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	60
	LINGUÍSTICA V – PRÁTICA DE LEITURA	60

Fonte: RIO DE JANEIRO (2015)

#### **4.1.3 Plano de ensino de disciplina Literatura Portuguesa I**

No que se refere à estruturação do curso, o Plano de Ensino da disciplina em pauta segue o determinado no Projeto Pedagógico, com 60 horas de carga horária dividida em três Módulos que agrupam as obras e autores dos Séculos XV e XVI (Módulo I), do Século XIX (Módulo II) e do Século XX (Módulo III) conforme mostra tabela descritiva dos módulos divulgada no Plano de Ensino da Disciplina Literatura I (RIO DE JANEIRO, 2015-1):

**Tabela 4: Tabela descritiva dos módulos, divulgada no Plano de Ensino da  
Disciplina Literatura Portuguesa I**

AULA		
N.º	TÍTULO	CONTEÚDO
<b>Módulo I – Século XV e XVI</b>		
1	<b>Literatura Portuguesa: Por quê?</b>	Introdução – Apresentação da metodologia dos eixos temáticos para o estudo da Literatura Portuguesa: Território, Deslocamento e Escrita.
2	<b>Façanhas &amp; Milagres</b>	Os <i>Lusíadas</i> de Camões sob o eixo do Território: estudo do episódio do milagre de Outique.
3	<b>Vozes m deslocamento</b>	Os <i>Lusíadas</i> de Camões sob o eixo do Deslocamento: estudo dos episódios do velho Rastelo e do Adamastor.
4	<b>Que farei com este livro?</b>	Os <i>Lusíadas</i> de Camões sob o eixo da Escrita: análise dos excursos do Poeta.
5	<b>Entre ficções e história</b>	A dimensão histórica e literária das Crônicas de Fernão Lopes para a consolidação da identidade portuguesa.
6	<b>O avesso do Império em cena</b>	A crítica das navegações e da sociedade portuguesa em Gil Vicente: estudo do <i>Auto da Índia</i> .
<b>Módulo II – Século XIX</b>		
7	<b>Histórias de um viajante e de uma viagem</b>	Estudo de <i>Viagens na minha terra</i> de Almeida Garrett sob o olhar crítico do narrador-viajante.
8	<b>Um romance nesta terra</b>	Estudo de <i>Viagens na minha terra</i> de Almeida Garrett à luz das estratégias da escrita da novela “a menina dos rouxinóis”.
9	<b>Cenas da Vida Portuguesa</b>	O projeto literário de Eça de Queirós: popularidade; crítica da sociedade; recursos narrativos.
10	<b>Escrever a casa portuguesa</b>	Análise de <i>A ilustre casa de Ramires</i> , de Eça de Queirós, sob a perspectiva crítica do Território, do Deslocamento e da Escrita.
11	<b>Cesário Verde e seu caminhar poético</b>	Apresentação de traços e temas da poética de Cesário Verde em diálogo com a pátria: análise do poema “O sentimento dum Ocidental”.

<b>Módulo III – Século XX e época contemporânea</b>		
12	<b>Mensagem da Terra do Mar</b>	Leituras de poemas de <i>Mensagem</i> – Parte 1, Brasão – de Fernando Pessoa como inscrição da pátria portuguesa, em perspectiva intertextual.
13	<b>Mensagem do Mar ao Encoberto</b>	Leituras de poemas de <i>Mensagem</i> – Parte 2 e 3, Mar Português e O Encoberto – de Fernando Pessoa como inscrição da pátria portuguesa, em perspectiva intertextual.
14	<b>Miguel Torga e a escrita da terra</b>	Apresentação da obra de Miguel Torga com destaque para a dimensão da terra e dos deslocamentos do homem português.
15	<b>A investigação de um crime imperfeito (?) A escrita de <i>O Delfim</i>, de José Cardoso Pires</b>	Crítica e estratégias narrativas em <i>O Delfim</i> de José Cardoso Pires no contexto sociopolítico português dos anos 1960.
16	<b>A escrita de Sophia entre a cidade e o mar</b>	Estudo da poesia e da prosa de Sophia de Mello Breyner Andresen na dialética entre o mar e a cidade.
17	<b>Jorge de Sena e Manuel Alegre: ‘um coração muito grande, cheio de fúria’</b>	Apresentação da poética do testemunho de Jorge de Sena e Manuel Alegre, em interlocução com a pátria.
18	<b>As escritas de Ruy Belo, Fiamma e Llansol</b>	Apresentação dos projetos artísticos de Fiamma Hasse Pais Brandão, Ruy Belo e Maria Gabriela Llansol e suas relações com o Portugal do presente.
19	<b>A saga de Saramago I</b>	O projeto literário de Saramago em fase experimental.
20	<b>A saga de Saramago II</b>	O projeto literário de Saramago em fase experimentada.
21	<b>Literatura: interpretação de Portugal</b>	Conclusão (em construção).

Fonte: RIO DE JANEIRO (2015)

Após análise, traçando um paralelo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), e o Projeto Pedagógico do curso e Plano de Ensino da disciplina, no que se refere à estruturação do curso, pode-se constatar que a Instituição de Ensino compartilha adequadamente com as indicações do MEC. Tanto o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras EaD em foco quanto o Plano de Ensino da Disciplina de Literatura Portuguesa I segue a forma de organização modular, conforme determina o Parecer do MEC, com carga horária semestral por disciplina ao longo de 9 (nove) semestres letivos.

## **4.2 Perfil do profissional**

### **4.2.1 Diretrizes para o curso de Letras**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) são bem criteriosas quando se trata de descrever o perfil profissional do futuro professor, e, para tanto, destaca em seu Parecer que

o objetivo do curso é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. E, no que se refere às Competências e Habilidades, as Diretrizes determinam que o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. (PARECER CNE/CES nº 492, BRASIL, 2001)

### **4.2.2 Projeto pedagógico do curso**

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras EaD investigado neste estudo preconiza que o profissional em Letras deve ser interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Deve ter domínio do uso da Língua Portuguesa em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. E, repetindo exatamente o texto expresso no Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001), “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional



como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”.

Como profissional da Educação, deve estar comprometido com a construção da cidadania e da solidariedade social. Deve dominar formas de intervenção que atendam à sua atuação com estudantes de diferentes faixas etárias, originários de várias representações sociais e culturais e portadores de necessidades especiais. Deve ser capaz de estabelecer relações interpessoais que facilitem a aprendizagem, compreendendo que “educar é, antes de mais nada, estar em relação com o outro.” (RIO DE JANEIRO, 2015-1).

O diploma de licenciado em Letras, habilitação Português-Literaturas, modalidade à distância, permite a atuação no ensino fundamental (quinta a oitava série) e ensino médio (primeira a terceira série) nas disciplinas de comunicação, estudos da linguagem e estudos literários de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

A análise comparativa dos documentos nos permite verificar que o Projeto Pedagógico do Curso segue fielmente as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) quanto ao perfil do profissional, pois no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino verifica-se a preocupação em formar um profissional interculturalmente competente, capaz de solucionar problemas e com potencial de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem e literaturas.

### **4.3 Competências e habilidades desenvolvidas**

#### **4.3.1 Diretrizes para o curso de Letras**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), esse curso deve também contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- \*domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- \*reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- \*visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- \*preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais;

\*utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

\*domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.30)

Além do exposto acima, o documento ainda afirma que

o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (PARECER CNE/CES nº 492, BRASIL 2001)

#### **4.3.2 Projeto pedagógico do curso**

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras em foco desta pesquisa determina que o profissional de Letras do referido curso deve constituir as seguintes competências e habilidades:

\*domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

\*reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

\*visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

\*preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

\*percepção de diferentes contextos interculturais;

\*utilização dos recursos da informática;

\*domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

\*análise e seleção de material didático e elaboração de propostas alternativas;

\*domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;

\*capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;

\*compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho;

\*capacidade crítica para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

\*articular os saberes teóricos com a prática;

\*realizar aprendizagem continuada, fazendo da sua prática profissional fonte de produção de conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 20015, p.6)

### 4.3.3 Plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I

O principal objetivo desta disciplina é levar o aluno à prática de leitura crítica e teórica no âmbito dos estudos contemporâneos de literatura e cultura portuguesa. A partir disto, espera-se que o aluno possa, ao final do curso, constituir-se como leitor profissional do seu objeto de estudo.

A instituição entende “leitor profissional” como “um leitor qualificado, distinto do leitor comum, dotado de conhecimentos teóricos, culturais e históricos específicos para compreender o texto literário em causa. É com este sentido que a expressão consta no Plano de Ensino da disciplina”. OLIVEIRA (2016)

Considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação do professor de Língua Portuguesa e Literaturas, em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), observou-se, por meio de comparação entre a proposição do MEC, o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Ensino da disciplina de Literatura Portuguesa I, que os documentos comprovam que o Curso de Graduação em Letras EaD desta Instituição é congruente com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) pelos elementos a seguir que podem ser observados no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras EaD:

formar profissionais interculturalmente competentes, com capacidade de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem, disposto a promover o conhecimento e o tratamento crítico das distintas abordagens teórico-metodológicas das avaliações linguísticas e literárias, habilitado para utilização de novas tecnologias, com ênfase nos recursos da informática e profissional comprometido com formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em consonância com a dinâmica atual do mercado de trabalho. Com destaque ainda para problematização de questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do território e do deslocamento, propiciando que o egresso potencialize o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos, constituindo-se um leitor profissional de seu objeto de estudo. (BRASIL 2001)

## 4.4 Conteúdos curriculares

### 4.4.1 Diretrizes para o curso de Letras

Destacando-se a importância do currículo, Macedo, Oliveira, Manhães, apud Sacristán (2002) assinalam que

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se veiculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES apud SACRISTÁN, 2002, p.37)

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) estabelece que

ao considerar os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. (BRASIL, 2001)

#### **4.4.2 Projeto pedagógico**

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras EaD privilegia em seu conteúdo curricular a diversificação dos conteúdos de estudos em quatro eixos:

- Estudos Linguísticos: Português; Latim Genérico; Linguística; Língua Estrangeira Instrumental;
- Estudos Literários: Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; Teoria da Literatura; Literatura Comprada, Literatura Infanto-Juvenil e Crítica Textual;
- Estudos de natureza cultural: Bases da Cultura Ocidental, Atividades Complementares;
- Estudos aplicados ao Ensino: Práticas Educativas e Estágio Supervisionado;
- Formação Complementar: Informática – habilitar os alunos no uso das ferramentas da web.

#### **4.4.3 Plano da disciplina Literatura Portuguesa I**

O Plano de Ensino da disciplina Literatura Portuguesa I contempla três módulos, sendo: Módulo I: Séculos XV e XVI; Módulo II: Século XIX e Módulo III: Século XX e época contemporânea. Ao problematizar questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do Território e do Deslocamento, a disciplina pretende discutir a Escrita como objeto autorreferencial e intertextual das viagens, das identidades e da história, potencializando o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à

sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos e utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A análise realizada a partir da comparação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) elaboradas pelo MEC com o projetado no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras EaD e o Plano de Ensino da Disciplina de Literatura Portuguesa I da Instituição de Ensino em pauta leva à conclusão que a Instituição é criteriosa ao oferecer conteúdo que privilegia o processo de aquisição de competências e habilidades necessários ao exercício da profissão, incluindo estudos linguísticos e literários, práticas complementares, estágios e cursos de extensão, além de dar prioridade à abordagem intercultural, como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

## **4.5 Processo ensino/aprendizagem**

### **4.5.1 Diretrizes para o curso de Letras**

Bigge (1977) nos faz refletir quando salienta que as concepções de aprendizagem surgiram possivelmente porque “o homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende”.

Este tema também tem relevante importância nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) que determinam que

o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro

da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001)

Atuar interdisciplinarmente e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes são descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL 2001) como expectativas na formação deste profissional, sendo que as duas características parecem indicar existir uma tendência de encarar o processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva do pensamento complexo. Estar comprometido com a ética, responsabilidade social e educacional também são expectativas das Diretrizes para o profissional e estas características estão intimamente ligadas à educação emancipatória como apresentada por Freire (1970), mas podemos estabelecer uma relação com o pensamento complexo no sentido de que não existe distinção entre a parte e o todo.

#### **4.5.2 Projeto pedagógico do curso**

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras EaD da Instituição foco deste estudo, em concordância com o que preconiza o consórcio (CEDERJ), considera que o processo de formação tem como fundamento a atividade interacional do aluno na resolução de problemas do mundo real em diversas instâncias ( técnica, interpessoal, política, etc.), a qual, por sua vez, apoia-se em informações para obter uma gama de saberes e metodologias que vêm se desenvolvendo e renovando a cada dia. Mesmo reconhecendo o significado dessas novas possibilidades, também considera que é essencial a compreensão de que, no processo educativo, a tecnologia consista em um meio e não num fim. Daí a importância de abordagem pedagógica que privilegie a autonomia e a responsabilidade do aluno sobre sua própria aprendizagem, preparando-o para continuar aprendendo, isto é, para atuar como sujeito ativo, responsável por seu próprio processo de aprendizagem, que nos parece indicar uma tendência de encarar o processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva do pensamento complexo.

Na busca da formação integral dos alunos, para que se transformem em produtores de conhecimento e não em meros receptores de informações, surge a necessidade de uma comunicação multidirecional, um princípio da intercomunicação no pensamento complexo, mediada por tecnologias apropriadas. Com esse enfoque pedagógico, a aprendizagem é realizada pelos seguintes meios:

- Material atraente em linguagem adequada;
- Atividades relevantes e contextualizadas;
- Troca de experiências e interação social;
- Fontes de informação de qualidade.

A abordagem pedagógica privilegiando a autonomia e a responsabilidade do aluno sobre a própria aprendizagem e a necessidade de favorecer a formação integral do aluno com a adoção de uma comunicação multidirecional nos remetem à linha do pensamento complexo, partindo do princípio que na perspectiva dos sistemas complexos ou sistemas auto-eco-organizadores encontramos ressonância nos princípios da identidade e da intercomunicação.

#### **4.5.3 Plano de ensino da disciplina Literatura Portuguesa I**

O Plano de Ensino da disciplina Literatura Portuguesa I quando objetiva a formação de um aluno que possa constituir-se como um leitor profissional de seu objeto de estudo, subjaz o Projeto Pedagógico do Curso, que reconhece a importância de ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

No que se refere às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras é evidente a preocupação com a formação condizente com o perfil do egresso e com o processo ensino/aprendizagem a partir do entendimento dos processos de construção do conhecimento e aperfeiçoamento contínuo de crescimento qualitativo, além de destacar o princípio metodológico de aprendizagem que foca na resolução de situações problema. Aparentemente, estes dados indicam que existe uma tendência de encarar o processo ensino/aprendizagem sob a perspectiva do pensamento complexo que, segundo Morin (1990), *complexus* significa, originariamente, aquilo que é tecido junto. O pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar), ao mesmo tempo que busca reunir. Desse modo, Morin (1995) nos revela que o processo educacional deve promover um modo de pensar que desenvolva a aptidão da mente para contextualizar, para pensar complexo: “[...] O



desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação” (2003, p. 24; grifos do autor)

A tabela a seguir resume as informações levantadas a partir da análise dos documentos estudados nesta pesquisa.

**Tabela 5: Tabela comparativa da análise dos documentos**

	DIRETRIZES CURRICULARES MEC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS	PLANO DE ENSINO - DISCIPLINA LITERATURA PORTUGUESA I
<i>Estruturação do Curso</i>	Conteúdos básicos do conteúdo curricular “devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas”. (BRASIL, 2001)	A grade curricular do Curso privilegia as disciplinas voltadas aos Estudos Linguísticos e Literários. (RIO DE JANEIRO, 2015)	Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. (RIO DE JANEIRO, 2015)
<i>Perfil do Profissional</i>	Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001)	Aderência às exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) quanto ao perfil do profissional, ao deixar evidente a preocupação em formar um profissional interculturalmente competente, capaz de solucionar problemas e com potencial de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem e literaturas. (RIO DE JANEIRO, 2015)	Aderência às exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) quanto ao perfil do profissional, ao deixar evidente a preocupação em formar um profissional interculturalmente competente, capaz de solucionar problemas e com potencial de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem e literaturas. (RIO DE JANEIRO, 2015)
<i>Competências e Habilidades</i>	*formar profissionais interculturalmente competentes, com capacidade de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem *habilitado para utilização de novas tecnologias. * profissional comprometido com formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em consonância com a	*capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras; *compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do	*formar profissionais interculturalmente competentes, com capacidade de reflexão teórica e crítica sobre a linguagem. *habilitado para utilização de novas tecnologias, com ênfase nos recursos da informática e profissional comprometido com formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente,

	DIRETRIZES CURRICULARES MEC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS	PLANO DE ENSINO - DISCIPLINA LITERATURA PORTUGUESA I
	<p>dinâmica atual do mercado de trabalho. *problematização de questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do território e do deslocamento, propiciando que o egresso potencialize o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos, constituindo-se um leitor profissional de seu objeto de estudo. (BRASIL 2001)</p>	<p>trabalho; *capacidade crítica para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. *articular os saberes teóricos com a prática; *realizar aprendizagem continuada, fazendo da sua prática profissional fonte de produção de conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2015)</p>	<p>em consonância com a dinâmica atual do mercado de trabalho. *problematização de questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do território e do deslocamento, propiciando que o egresso potencialize o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos, constituindo-se um <b>leitor profissional</b> de seu objeto de estudo. (RIO DE JANEIRO, 2015)</p>
<i>Conteúdos Curriculares</i>	<p>Os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e</p>	<p>O Projeto Pedagógico do Curso de Letras EaD privilegia em seu conteúdo curricular a diversificação dos conteúdos de estudos em quatro eixos: *Estudos Linguísticos: Português; Latim Genérico; Linguística; Língua Estrangeira Instrumental; *Estudos Literários: Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; Teoria da Literatura; Literatura Comprada, Literatura Infante-Juvenil e Crítica Textual; *Formação Complementar: Informática – habilitar os alunos no uso das ferramentas da web. *Estudos de natureza cultural: Bases da Cultura Ocidental, Atividades Complementares; *Estudos aplicados ao Ensino: Práticas Educativas e Estágio Supervisionado (RIO DE JANEIRO, 2015)</p>	<p>*O Plano de Ensino da disciplina Literatura Brasileira I contempla três módulos, sendo: Módulo I: Séculos XV e XVI; Módulo II: Século XIX e Módulo III: Século XX e época contemporânea. *Ao problematizar questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do Território e do Deslocamento, a disciplina pretende discutir a Escrita como objeto autorreferencial e intertextual das viagens, das identidades e da história, potencializando o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos. (RIO DE JANEIRO, 2015)</p>

	DIRETRIZES CURRICULARES MEC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS	PLANO DE ENSINO - DISCIPLINA LITERATURA PORTUGUESA I
	habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.		
<i>Processo ensino/aprendizagem</i>	Profissional apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001)	*Formação integral dos alunos, para que se transformem em produtores de conhecimento e não em meros receptores de informações. (RIO DE JANEIRO, 2015)	*Formação de um aluno que possa constituir-se como um leitor profissional de seu objeto de estudo. *ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (RIO DE JANEIRO, 2015)

Fonte: Autoria do próprio autor

A análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001), no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino parece indicar existir uma relação entre a maneira como o processo ensino/aprendizagem é encarado nos documentos e o pensamento complexo, pois tem a relação de recursividade, ao mesmo tempo que se alimenta do que já existe, contribui para a sociedade e para a formação crítica dos cidadãos. No que concerne à questão do sujeito se ver como agente do seu próprio processo de aprendizagem, outra característica do pensamento complexo, este ponto está bem destacado tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (BRASIL, 2001) quanto no Projeto Pedagógico, no entanto, este tema não está tão claro no Plano de Ensino da disciplina Literatura Portuguesa I, mas não podemos deixar de considerar que o mesmo está diretamente ligado ao Projeto Pedagógico do curso, o que nos leva a acreditar que tem a mesma característica do sujeito se ver como agente do próprio processo de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de entender e verificar se a disciplina Literatura Portuguesa I de um Curso de Graduação em Letras – EaD de uma Universidade Federal encontra-se em consonância com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001) para a formação de professores. Para tanto, esse documento foi comparado com o Projeto Pedagógico do referido curso e com o Plano de Ensino da disciplina e concluiu-se que esses documentos apresentavam informações relativas à Estrutura do curso, Perfil do profissional egresso, Competências e habilidades desenvolvidas e Conteúdos Curriculares.

Com base neste estudo foi possível verificar que a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade foram pontos coincidentes e que prevaleceram em todos os documentos analisados, indicando uma tendência a relacionar o processo ensino/aprendizagem ao pensamento complexo.

É factível acreditar que este estudo foi relevante quando se trata de ponderar sobre a influência do currículo na formação desses profissionais, com base no que determina a legislação em vigor. Nesse caso, é possível encontrar concordância em Alvarez (2006) quando o autor diz que “a formação adquirida nas universidades, o tipo e a quantidade de cursos de proficiência e aperfeiçoamento a serem oferecidos como formação continuada influencia sobremaneira a ação futura desses jovens profissionais”. Sobre o mesmo tema Paulo Freire declara:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 1974, p. 42)

Esta pesquisa mostra que, em se tratando do conteúdo curricular, tanto o Projeto Pedagógico quanto o Plano de Ensino da Disciplina seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001), pois oferecem a seus alunos currículo diversificado, com atividades que estimulam o aprendizado com instrumentos diversificados e também atividades que fortalecem o intercâmbio entre a teoria e a prática.

No que diz respeito ao perfil do profissional e competências e habilidades, a pesquisa também nos apresentou uma adequada afinidade entre o que determinam as Diretrizes e o que é descrito no Projeto Pedagógico do Curso e no Plano de Ensino da disciplina em questão.

É certo afirmar que esta pesquisa poderia ter alcançado resultados ainda mais esclarecedores se tivesse sido possível a análise do portal do aluno e do material educacional digital para cruzamento com a proposta da disciplina. Também é válido ressaltar que uma pesquisa de campo com alunos, professores e tutores nos dariam material de excelência para fornecer conteúdo relevante para esta pesquisa.

É válido afirmar que esta análise poderá oferecer aos coordenadores de cursos de graduação dos cursos de letras EaD um estímulo a reflexões sobre a relação entre o que é determinado nas Diretrizes Curriculares, o que é proposto no Projeto Pedagógico e Plano de Ensino e o que realmente é aplicado no material didático, aulas on-line, portais e polos.

O aprofundamento no cenário de um curso de graduação em licenciaturas EaD nos estimula a sugerir futuras pesquisas a partir desta, que poderiam ter como foco uma pesquisa com egressos de cursos de licenciatura EaD, professores e tutores, com o objetivo de esclarecer se o que é proposto nos documentos é aplicado durante o curso e se os profissionais formados nesta modalidade de ensino (EaD) revelam-se interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. **Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, p. 159-60, 1997.
- ALVES, J. R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem.** Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação, 1998. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 10 junho 2015.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- BRASIL. Decreto-lei nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. **Aprova o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Côrte.** Lex: Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 384, vol. 1, pt II (Publicação Original), 1857.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Lex: 175º da Independência e 108º da República, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CES nº 492/2001 de 03 de abril de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de maio de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CP nº 27/2001 de 02 de outubro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001 de 02 de outubro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer do CNE/CES nº 1363/2001 de 12 de dezembro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002.
- CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro: educação de jovens e adultos. Brasília: [s.d.], 1999.

- CUNHA, L. A. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FARBIARZ, A.; FARBIARZ, J. L. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: **II Simpósio ABCiber – Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**. São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FORTIN, R. **Compreender a complexidade: introdução ao método de Edgar Morin**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, [s.d.].
- GARCIA ARETIO, L. **Educación a distância**. Madrid/ES: UNED, 1994.
- GASPAR, M. I. **Ensino a distância e ensino aberto – paradigmas e perspectivas**. In: *Perspectivas em Educação*, n.º especial da Revista Discursos. Lisboa: Universidade Aberta, pp.67-76, 2001.
- GATTI, B. A. **Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (mimeo. 6)
- GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, n.º 98, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIUSTA, A.S. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: [s.d.], p. 25-31, 1985.
- GIUSTA, A.S. **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2003.
- GIUSTA, A.S. **Processo de cognição e fracasso escolar**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IbpeX, 2009.

- HOLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira: Tomo II. O Brasil Monárquico**, 1º volume: O Processo de Emancipação, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.
- KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAIA, C; J. MATTAR. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.
- MAROTO, M. L. M. **Educação a distância: aspectos conceituais**. CEAD, v.2, nº 08.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition**. Boston: D. Reidel, 1979.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EaD: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- MORIN, E. **Educar na era planetária**. Brasília: Editora Cortez / UNESCO, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, p.177, 1995.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- NUNES, I. B. Noções de educação à distância. **Revista educação à distância**. vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.
- OLIVEIRA, M. K. V. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. L. W. Leitor Profissional. Informação por e-mail. 21/11/2016.
- OLIVEIRA, V. D. História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.



PERRY, W.; RUMBLE, G. **A Short Guide to Distance Education**. Cambridge: International Extension College, 1987.

PESSOTI, I. **Pavlov: psicologia**. Tradução Uflaker, U.A; Andreoli, E.O.M; Morissawa, M. São Paulo: Ática, 1979.

PIAGET, J. **A formação de símbolo na criança: Imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J. Ensaio sobre a teoria dos valores qualitativos. In: PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **Six Études de Psychologie**. Genève: Gonthier, 1964. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

PIAGET, J.; INHALDER, B. **A psicologia da criança**. ed. 11. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 1990.

PIMENTEL, N. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PLACCO, V. M.; SILVA, S. H. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, p. 15-56, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases**. In: Pro-Posições, Campinas, n. 1, p. 7-13, 1990.

SEBASTIÁN RAMOS, A. **Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación**. Madrid: ICE/UNED, 1990.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SOUZA, R. A. de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF, 1999.

TARDIFF, M. e LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino superior no Brasil: análises e interpretações de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

USP. **Anuário Estatístico 1934/1935.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1934,1935. Disponível em: <[http://200.144.190.234/F?func=find-b&find\\_code=SYS&request=000670493](http://200.144.190.234/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000670493)>. Acesso em: 10/ago/2015.

VARGENS, D; BARRETO, T.; FREITAS, L. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. DAHER, D.; GIORGI, M.; RODRIGUES, I. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo; Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone / EDUSP, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929.** In: Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de La psique.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFF

**UFF** UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
**PROGAC** PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS  
 COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

CURSO: LETRAS

TITULAÇÃO: LICENCIADO EM LETRAS

HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS / LITERATURAS

MODALIDADE À DISTÂNCIA

### PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)

#### FORMULÁRIO Nº 01 - APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

##### 1. APRESENTAÇÃO

As condições de desenvolvimento científico-tecnológico e das relações sociais desenham para a época atual um estágio de desenvolvimento da sociedade mundial que é referida como era da informação ou era do conhecimento. Neste estágio resulta que o domínio e uso competente do conhecimento científico e tecnológico por algumas nações podem criar condições econômicas que superam, em muito, aquelas resultantes somente das chamadas vantagens comparativas tradicionais, entre elas mão-de-obra barata, matérias-primas abundantes, etc., freqüentemente presentes nos países que são periféricos em matéria de educação, de ciência e de tecnologia.

O impacto dessa realidade cria uma enorme pressão sobre o sistema educacional, com crescente necessidade de incremento da capacitação profissional de toda a população, assim como uma permanente atualização para dar conta das contínuas mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais. Para tal, é necessário que o país implemente um sistema de educação de massa, do primeiro ao terceiro grau, com qualidade, capaz de permitir a formação básica de todos os cidadãos, bem como uma constante atualização, num processo de formação continuada, em atendimento a um mercado em permanente evolução.

No Brasil há muito a realizar, temos apenas 13% dos jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior<sup>1</sup>. Esse é um indicador alarmante, mesmo comparado aos nossos vizinhos da América Latina que apresentam índices superiores a 28 % e impactante quando referenciado aos países desenvolvidos, onde este índice situa-se, em média, na faixa dos 50%.

Portanto, em pleno século XXI, em que educação e conhecimento se confirmam entre as maiores riquezas de uma nação, o desafio fundamental é o de construir caminhos para que a totalidade da população brasileira, ou parte substancial dela, possa ingressar na sociedade da informação. Neste contexto, a Educação à Distância (EAD) surge como componente importante para a construção destes caminhos, oferecendo saídas criativas e inovadoras para o sistema de educação superior brasileiro, possibilitando uma otimização e uma ampliação da capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores. Para reforçar tal afirmação, vale lembrar que quando a Inglaterra decidiu, no pós-guerra, investir no sistema de ensino e formar o seu trabalhador, que até então não tinha tido oportunidade de ingressar numa Universidade, criou a *Open University*, um sistema aberto e de reconhecida qualidade, que em pouco mais de 30 anos de existência foi capaz de formar contingentes importantes de cidadãos que desejaram ingressar no ensino superior.

Montar um sistema de EAD, que resulte em uma prática pedagógica, inclusiva e de qualidade acadêmica é uma tarefa complexa, que depende de múltiplas competências técnicas.

O governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia ( SECT ), e as Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro tomaram a decisão de utilizar o EAD para viabilizar a formação de pessoas que vêm sendo excluídas do processo educacional por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Um dos aspectos que influenciou nessa decisão foi a dificuldade de deslocamento de alunos do

<sup>1</sup> Relatório de Desenvolvimento Humano 2001 – Novas Tecnologias e Desenvolvimento Humano – ONU.

interior do Estado para as grandes cidades. Boa parte desses alunos não retorna a seus municípios de origem, o que seria desejável em razão da natural importância de uma melhor participação social no desenvolvimento das regiões do Estado. Dessa forma, o EAD contribui na medida em que permite formar profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

Nesse contexto, a secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia iniciou em 1999 um trabalho com o objetivo de aumentar expressivamente as oportunidades de acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado) utilizando a educação à distância, por meio de um consórcio entre as universidades públicas sediadas no Estado:

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
- Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO
- Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – URFJ
- Universidade Federal Fluminense – UFF
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Após um ano de trabalho conjunto, a SECT e as universidades celebraram o consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, assinado pelo Excelentíssimo Governador do Estado, pelo Ilustríssimo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia e pelos Magníficos Reitores das universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, em 26 de janeiro de 2000.

A proposta do CEDERJ visa suprir as Universidades Consorciadas com uma estrutura de produção de material didático e operacionalização da EAD.

Uma vez que a experiência em ensino de graduação à distância em diversos países mostrou ser o processo enriquecido quando os alunos dispõem de pólos regionais de atendimento, o projeto do Estado do Rio de Janeiro previu, inicialmente, a implantação de 21 pólos, atualmente 36, que cobrem as diversas regiões do Estado. Tais pólos servem como referência física aos alunos que contam com atendimento personalizado. A infra-estrutura e os serviços incluem: salas de estudo, microcomputadores conectados à Internet, multimídias, videoconferências, supervisão acadêmica, biblioteca, recursos audiovisuais, seminários presenciais e distribuição de material didático para o vínculo do aluno com o CEDERJ. Nos pólos são realizados, ainda, os exames presenciais.

A idéia de que conhecimento possa ser compreendido e compartilhado pela mera transmissão de informações e por uma visão linear e simplificada dos fenômenos envolvidos está muito distante da perspectiva adotada pelo CEDERJ. As novas tecnologias de comunicação e informação permitem mudanças significativas nos ambientes educacionais. É variado o conjunto de meios que podem ser utilizados na EAD, constituindo-se, entre outros, de impressos, áudios, vídeos, multimídia, Internet, correio eletrônico (e-mail), chats, fóruns e videoconferências.

O CEDERJ considera que o processo de formação tem como fundamento a atividade interacional do aluno na resolução de problemas do mundo real em diversas instâncias (técnica, interpessoal, política, etc.), a qual, por sua vez, apóia-se em informações para obter uma gama de saberes e metodologias que vêm se desenvolvendo e renovando a cada dia. Mesmo reconhecendo o significado dessas novas possibilidades, também considera que é essencial a compreensão de que, no processo educativo, a tecnologia consista em um meio e não num fim. Daí a importância de abordagem pedagógica que privilegie a autonomia e a responsabilidade do aluno sobre sua própria aprendizagem, preparando-o para continuar aprendendo, isto é, para aprender a aprender.

A educação à distância, globalizante e integradora, caracteriza-se por mediar uma relação em que professor e alunos estão fisicamente separados. A interação dos estudantes com os docentes e entre si, apesar do distanciamento geográfico, é garantida por diferentes meios tecnológicos, resultando em maior eficiência para o processo de aprendizagem. Na busca da formação integral dos alunos, para

que se transformem em produtores de conhecimento e não em meros receptores de informações, surge a necessidade de uma comunicação multidirecional, mediada por tecnologias apropriadas. Com esse enfoque pedagógico, a aprendizagem é realizada pelos seguintes meios:

- Material atraente em linguagem adequada;
- Atividades relevantes e contextualizadas;
- Troca de experiências e interação social;
- Fontes de informação de qualidade.

Para tal, o CEDERJ conta com equipe pedagógica e técnica de alto nível para auxiliar na elaboração de material didático, no acompanhamento tutorial nas formas presencial e à distância e no processo de avaliação. A elaboração do material didático do CEDERJ segue orientações da SEED/MEC para que o processo educacional atinja seus objetivos.

O material didático é disponibilizado em diferentes formatos e suportes, garantindo múltiplas alternativas de acesso à informação. Dessa forma, os conteúdos básicos de materiais impressos, vídeos e CD-ROM – enviados diretamente aos alunos ou postos à disposição no pólos – também constam na Internet, o que permite que os participantes dos cursos do CEDERJ se preparem para as mudanças tecnológicas contemporâneas e futuras, a exemplo do que vem sendo realizado nas principais instituições estrangeiras, como a Universidade Nacional à Distância da Espanha, a Fern Universität da Alemanha e a Universidade à Distância do Canadá.

O aluno de um curso do CEDERJ recebe, no momento da matrícula, um **Guia de Orientação sobre o Curso**, que lhe informa:

- As características da educação à distância;
- Direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas;
- Os meios de comunicação e informação que serão postos à sua disposição;
- Modo de disponibilização do material impresso de cada disciplina;
- A flexibilização das grades curriculares dependendo da sua disponibilidade para o estudo;
- O cronograma e locais das avaliações;
- Previsão para os encontros presenciais;
- Formas de interação com os tutores;

Em relação à flexibilização da grade curricular, O CEDERJ adotar um conjunto de procedimentos para orientar o aluno na escolha de uma trajetória à sua disponibilidade de tempo de estudo e sua formação anterior. Nessa dinâmica são envolvidos coordenadores de tutoria de área dos pólos regionais e equipes docentes das universidades consorciadas. Quanto aos encontros presenciais nos pólos, o procedimento adotado prevê a entrega de um boletim de informação a todos os estudantes do curso no início de cada período letivo. Esse boletim contém informações sobre horas, datas e programas correspondentes aos dois encontros presenciais com professores e tutores das universidades que têm lugar nos pólos. Além dos encontros, o boletim traz o calendário de encontros semanais entre os estudantes e os tutores dos pólos. A cada disciplina dos dois primeiros anos do curso corresponde um encontro semanal de uma hora e meia de educação com tutores regionais, num horário compreendido entre 18 e 21 horas.

Todo o material didático correspondente a uma disciplina do curso que é acompanhado de um **Guia Didático da Disciplina**. Nesse guia o aluno encontra orientações sobre:

- Cada unidade e cada aula do material impresso;
- Tempo mínimo necessário ao estudo de cada aula;

- Como ter contato com professor daquela disciplina e com o seu tutor;
- Previsão dos momentos presenciais;
- Cronograma da realização das avaliações;
- Critérios de aprovação;
- Interação entre ele e seu tutor e entre ele e seus colegas de disciplina.

Em qualquer sistema de ensino, seja na modalidade presencial ou à distância, a comunicação entre alunos e professores é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Daí que a eficiência de um sistema educacional depende basicamente do sistema de comunicação que assegure esta interatividade, o que se dá na medida em que exista uma infra-estrutura de suporte para que se desenvolva uma metodologia de ensino que promova a aprendizagem ativa.

Em um curso à distância, em que o aluno está fisicamente distante do professor, importantes elementos devem estar envolvidos para que a interação aluno/professor ocorra de fato. A tutoria se destaca como um dos principais componentes para que essa comunicação se estabeleça.

Nos diversos modelos de EAD, a tutoria tem desempenhado funções de mediação entre os conteúdos das disciplinas e os alunos, entre professores e alunos, e os alunos entre si. É da competência da tutoria tanto a orientação acadêmica quanto a orientação não acadêmica. O tutor, dentro de um sistema de educação à distância, é a figura que estabelece o vínculo mais próximo do aluno, seja presencialmente ou à distância, tanto do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos como do ponto de vista das atitudes do aluno perante o estudo; o aluno que opta por estudar na modalidade à distância, precisa ser orientado na especificidade desse aprendizado e constantemente motivado para que o abandono do curso seja evitado.

O Ensino à distância requer um eficiente acompanhamento dos alunos que, frequentemente, não dispõem de uma sistemática de estudo apropriada a essa modalidade de ensino. É necessário que hábitos arraigados de estudo adquiridos no sistema presencial sejam vencidos. Daí a importância de uma eficiente tutoria.

## 2. JUSTIFICATIVA

A participação da UFF no consórcio CEDERJ – coordenando o projeto de Licenciatura em Letras e colaborando no projeto de outras habilitações a serem implementadas pelo consórcio - vem contribuir, fortemente, para a implementação de ações de democratização do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.

No que concerne à sua política de interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado, a Universidade Federal Fluminense tem posição de destaque entre as universidades públicas. A UFF atua em diversos municípios do interior Estado do Rio de Janeiro de forma permanente e consolidada em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se, no que diz respeito ao ensino de graduação.

A inserção da UFF nessas ações de interiorização é muito importante, principalmente no que concerne ao interior do Estado do Rio de Janeiro. Mas é preciso muito mais. O contexto da educação superior do interior do Estado, com quadro de oferta e forte demanda, evidencia a necessidade de implementar o atendimento dessas demandas educacionais, nos diversos níveis, nessas localidades. Nesta perspectiva, consideramos a implementação de um Curso de Licenciatura em Letras, ministrado à distância e com fortes características semipresenciais, patrocinado pela UFF no consórcio CEDERJ, bem como outras iniciativas de Licenciatura com a mesma configuração, indispensável e estratégico para o desenvolvimento de uma política de incremento do ensino superior no interior do Estado.

A UFF vem desenvolvendo, institucionalmente, o seu projeto de educação assistida por meios interativos, no qual uma das metas principais é a de estabelecer linhas de trabalho conseqüentes para

converter o saber fazer e a nova experiência educacional da UFF, acumulada nas últimas décadas em conteúdos disponibilizáveis pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

O projeto, em interação com as ações que a UFF desenvolve nos consórcios de universidades públicas CEDERJ e UNIREDE, tem como um dos seus principais objetivos criar um ambiente propício ao desenvolvimento de projetos de educação a distância, buscando, nessa modalidade de ensino, uma opção estratégica para atender às crescentes demandas por educação superior em nosso Estado. Neste sentido vale frisar que a inserção da UFF no Consórcio CEDERJ tem como objetivo, não menos importante, estimular no seu corpo docente o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na questão do ensino a distância e domínio de novas tecnologias aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem.

A escolha do Instituto de Letras da UFF como coordenador do curso de Licenciatura em Letras, pelo CEDERJ deveu-se ao conceito elevado que os cursos de graduação e pós-graduação em Letras da UFF usufruem perante a comunidade acadêmica da área.

O curso de Licenciatura em Letras à Distância da UFF e CEDERJ será de responsabilidade do Instituto de Letras da UFF, com a participação das seguintes unidades acadêmicas das universidades consorciadas:

- Instituto de Letras da UFF, responsável por conteúdo, tutoria e avaliação das disciplinas de Letras e pela coordenação do Curso;
- Faculdade de Educação da UERJ, responsável por conteúdo, tutoria e avaliação das disciplinas didático-pedagógicas oferecidas no curso.

Quanto à coordenação do curso, será exercida pelo Instituto de Letras e a titulação será emitida pela UFF.

Os objetivos do curso de Licenciatura em Letras da UFF e CEDERJ são:

- Contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro.
- Contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional.
- Aumentar a oferta de vagas em cursos de formação de professores de Português/literaturas no Estado do Rio de Janeiro.

### 3. LETRAS-UFF

A bagagem que levamos para a EAD procede da experiência da modalidade presencial do Curso de Letras cujo currículo foi reformulado em 2006, em obediência às novas determinações legais, em especial a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O trabalho de reformulação baseou-se no resultado de avaliações internas e externas, na legislação nacional e nas “diretrizes para formação de professores na UFF” construídas pela Coordenação de Licenciaturas (criada em 1994) que serviram como referencial para os projetos pedagógicos e currículos plenos dos cursos de Licenciaturas da UFF (Resolução 109 / 94 de 24 de abril de 2002).

O atual projeto na modalidade à distância aproveita as experiências obtidas na reforma do currículo presencial e as aprimora a partir de resultados de avaliações nos últimos quatro anos de vigência. Do mesmo modo, segue as determinações legais da LDB, da Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002 e do Parecer CNE/CP 028/2001, que especificam a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica, o Parecer



CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, a Resolução CNE/CES 18 de 13/03/2002 e o Parecer CNE/CP 27/2001.

É importante frisar que todas as diretrizes curriculares homologadas em 2001 no Brasil, no plano federal, foram articuladas a partir do conceito de competência associado ao de habilidade. Este binômio tende a valorizar o conceito de competência, não em seu sentido puramente técnico e prático, mas como essencial à formação de profissionais de educação reflexivos, críticos e comprometidos com a inserção no contexto social. Para isso, é preciso acentuar o valor da intervenção participante desses profissionais no âmbito das práticas sócio-cultural-pedagógicas, presentes nos diversos espaços sociais. Adotar uma linha de ação maior no que se refere à participação-interação do graduando de Letras gera a necessidade de elaborar um currículo com um maior número de disciplinas e horas-aulas.

Em conformidade e para além das Diretrizes Curriculares, a construção do currículo obedeceu a quatro eixos que nortearam a concepção das disciplinas e atividades. Deste modo, os Conteúdos de Estudos se diversificaram em:

- **Estudos Lingüísticos:** Português; Latim; Lingüística; Língua Estrangeira Instrumental.
- **Estudos Literários:** Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; Teoria da Literatura; e Crítica Textual.
- **Estudos instrumentais e de natureza cultural:** Bases da Cultura Ocidental, Libras, Atividades Complementares e Informática.
- **Estudos aplicados ao Ensino:** Disciplinas oferecidas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), conveniada com o CEDERJ para a área de Educação no Brasil, excetuando-se Libras e Lingüística IV – Contribuições da Lingüística para o Ensino de Língua Materna que serão oferecidas pela UFF.

Tais eixos de estudos se distribuem nos Núcleos de Formação Geral, de Formação Pedagógica e de Formação Complementar.

*PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)*

FORMULÁRIO Nº 03 – **OBJETIVOS**

**I. Objetivos Gerais**

O objetivo principal do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Português-Literaturas, modalidade à distância, é o de ampliar a oferta deste nível de titulação a profissionais atuando na área do ensino de língua e literaturas vernáculas. Sua ação visa a:

- Contribuir para a interiorização de curso de formação de profissionais que atuam no Estado do Rio de Janeiro;
- Contribuir para o aumento da oferta de curso de formação de qualidade de profissionais atuando em regiões do Brasil, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, onde estas oportunidades se mostrem escassas ou inexistentes;
- Contribuir para o acesso a cursos de graduação de estudantes que moram longe das universidades públicas ou que não podem estudar no horário tradicional;



- Usando a metodologia à distância e semi-presencial, atuar na formação de profissionais do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil, com atenção especial aos professores em exercício.

## 2. Objetivos específicos da área de Letras

- Formar profissionais, notadamente professores de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma eficiente e adequada, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, em termos de recepção e produção de textos;
- Capacitar para a reflexão teórica e crítica sobre a linguagem, como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, tanto no que concerne aos temas e questões lingüísticos quanto literários;
- Concorrer para o domínio e aprimoramento do uso da Língua Portuguesa, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, principalmente a literária;
- Promover o conhecimento e o tratamento crítico das distintas abordagens teórico-metodológicas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias fundamentadoras da formação profissional na área de Letras;
- Desenvolver a consciência e aprofundar a compreensão das variedades lingüísticas e culturais formadoras da identidade nacional, a partir dos princípios de ética e de cidadania;
- Articular os conteúdos específicos de conhecimento lingüístico e literário com as respectivas disciplinas didáticas, conforme o entendimento da integração total e indissociável entre teorias da linguagem e prática pedagógica, na intervenção mediadora entre as distintas produções discursivas e sua inserção/representação na realidade brasileira;
- Habilitar para a utilização de novas tecnologias, com ênfase nos recursos da informática, e metodologias pedagógicas que permitam a transposição de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- Investir na formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em consonância com a dinâmica atual do mercado de trabalho, por intermédio da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

## 3. Objetivos específicos do Curso enquanto formador de professores:

- desenvolver o entendimento da prática docente como um permanente estado de pesquisa;
- permitir uma visão coerente da realidade sócio-político-cultural do ensino e da escola;
- organizar e desenvolver experiências pedagógicas, que promovam oportunidades de pesquisa coletiva.
- discutir situações do cotidiano escolar, sem se escravizar a modelos pré-estabelecidos, identificando práticas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, no sentido da construção de sua identidade profissional e da sua autonomia docente;
- desenhar projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade de demandas de uma sociedade complexa, a multidimensionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem e a diversidade da sua história de vida e a de seus alunos;
- construir a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto do seu trabalho docente.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Formulário nº 04: (PPC) PERFIL PROFISSIONAL

O profissional em Letras deve ser interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Deve ter domínio do uso da Língua Portuguesa em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Como profissional da Educação, deve estar comprometido com a construção da cidadania e da solidariedade social. Deve dominar formas de intervenção que atendam à sua atuação com estudantes de diferentes faixas etárias, originários de várias representações sociais e culturais e portadores de necessidades especiais. Deve ser capaz de estabelecer relações interpessoais que facilitem a aprendizagem, compreendendo que "educar é, antes de mais nada, estar em relação com o outro".

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE LETRAS

O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- análise e seleção de material didático e elaboração de propostas alternativas;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;
- compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho;
- capacidade crítica para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional;
- articular os saberes teóricos com a prática;
- realizar aprendizagem continuada, fazendo da sua prática profissional fonte de produção de conhecimento;

ÁREAS DE ATUAÇÃO

O diploma de licenciado em Letras, habilitação Português-Literaturas, modalidade à distância, permite a atuação

no ensino fundamental (quinta a oitava série) e ensino médio (primeira a terceira série) nas disciplinas de comunicação, estudos da linguagem e estudos literários de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.	
Projeto Pedagógico de Curso	
(PPC)	
Formulário nº 06 – Acompanhamento e Avaliação	
<p><b>Formulário nº 06: (PPC) ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>I. Avaliação de aprendizagem</b></p> <p>O semestre letivo é composto por 23 semanas, com cada unidade didática tendo, no mínimo, duas semanas de duração. Está prevista a reserva de duas semanas para o Período de Avaliações Presenciais (PAP). A avaliação de cada disciplina é parte integrante dos professores de ensino e aprendizagem e pode variar em função das orientações dos professores conteudistas e dos professores responsáveis pela disciplina ou de necessidades contextuais vigentes no momento da sua implantação. O processo avaliativo de uma disciplina deve ser composto por, no mínimo, exercícios avaliativos, duas avaliações a distância, duas avaliações presenciais e, quando necessário, uma avaliação suplementar presencial.</p> <p><b>Avaliação Presencial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios avaliativos (EA) – São exercícios pertinentes à unidades didáticas. A cada unidade haverá, no final do caderno didático correspondente, um conjunto de EA. A idéia fundamental é que o aluno do CEDERJ possa se auto-avaliar no acompanhamento da disciplina ( testes sem notas ). O CEDERJ deve disponibilizar softwares especiais para isso. A interatividade dos alunos entre si próprios e com tutores deve ser fortemente estimulada na realização dos exercícios avaliativos, visando a implementar processos de ensino e aprendizagem de sucesso. Nos pólos regionais, deve-se também incentivar os alunos a trabalhar em grupo, utilizando os microcomputadores disponíveis.</li> <li>Avaliações à distância (AD) – São essencialmente de caráter formativo e devem ser realizadas, basicamente, nos finais do primeiro e do terceiro meses. Podem se constituir, de acordo com a essência da disciplina e de decisões de ordem pedagógica, de trabalhos enviados para os pólos pelos tutores e por eles corrigidos, ou de exames à distância, com prazo para retorno das soluções elaboradas pelos alunos. Será sugerida a criação de um banco de questões por disciplina que possa ajudar na elaboração dessas avaliações. Esse banco será constituído por questões de diferentes níveis de dificuldade, possibilitando classificar o grau de aprendizagem do aluno. As avaliações à distância devem atribuir notas. Sugere-se que o peso de cada avaliação à distância corresponda a 10 % ( dez por cento ) da nota final do aluno na disciplina. Assim, a soma dos resultados nas AD corresponderá a 20% ( vinte por cento ) da nota final. Sempre que possível, essas avaliações devem conter trabalhos ou questões a serem resolvidas por grupos de alunos, estimulando o processo autoral cooperativo.</li> <li>Avaliações presenciais ( AP ) – Devem ser aplicadas, basicamente, nos finais do segundo mês e do período letivo ( fim do quarto mês ). Essas avaliações têm, no entanto, planejamento temporal rígido. Realizadas nos pólos regionais ou nas Universidades Consorciadas, devem ocorrer em dias e horários preestabelecidos, dentro dos Períodos de Avaliações Presenciais (PAP) do CEDERJ, sendo dois por semestre letivo, com duração aproximada de uma semana cada, planejados e incluídos no calendário escolar ( publicado no Manual do Aluno CEDERJ ). Recomenda-se não haver qualquer outra atividade letiva durante os PAP. Tais avaliações devem seguir o rigor próprio dos exames presenciais realizados pelas Universidades Consorciadas, tanto no que se refere à fiscalização, quanto à elaboração, aplicação e correção das provas. O padrão de excelência do CEDERJ corresponderá à qualidade de suas AP. Sugere-se que o peso de cada avaliação presencial (AP) seja de 40% (quarenta por cento) do total da nota final. Assim, as avaliações presenciais, somadas, correspondem a 80% (oitenta por cento) da nota final do aluno</li> </ul>	

- Avaliação suplementar presencial (ASP) – Deve-se acontecer um mês após a última AP. Constitui-se em segunda chance para o aluno que não obteve nota suficiente para aprovação nas avaliações anteriores.

## 2. Avaliação do currículo

O consórcio CEDERJ mantém um constante processo de aprimoramento, tanto no que se refere a seu adequado funcionamento, como na procura do alcance social de suas ações. Para tal, é permanentemente avaliado quanto ao mérito ( qualidade interna de recursos e funcionamento) e à relevância (resultado, impacto e repercussões) das suas atividades. Um processo desta natureza requer, por um lado, agregar elementos quantitativos – fator crucial no sucesso de um projeto de avaliação – e, por outro, a interpretação e a incorporação dos aspectos qualitativos pelos diversos segmentos que participam do processo instrucional, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos.

Desse modo, a Avaliação Institucional ocorre sistematicamente nos cursos de graduação do CEDERJ, durante as Visitas Docentes e através de questionários em papel e on-line que estudantes e tutores respondem na Plataforma. Esses documentos são tratados pela Diretoria de Avaliação do CEDERJ e pela Coordenação do Curso. Também um olhar crítico sobre o desempenho dos estudantes, reuniões periódicas com todos os diretores de pólos regionais, reuniões do corpo docente e reuniões da Diretoria de Tutoria do CEDERJ, colaboram com o diagnóstico dos pontos fracos e dos pontos fortes do Curso. Este diagnóstico serve de base para a tomada de providências visando a melhoria de todo o sistema.

No que diz respeito ao currículo do Curso de Letras à distância, o currículo será permanentemente avaliado através do sistema EAD e uma metodologia própria emitindo-se relatórios de acompanhamento que observem o alcance dos objetivos das disciplinas e do curso em geral, acompanhados de sugestões dos ajustes necessários. Para tanto, serão implementadas formas de acompanhamento dos egressos de modo a avaliar a relação entre ingressante e campo de trabalho, assim como serão produzidos controles estatísticos semestrais e anuais com relação à evasão e reprovação, com o objetivo de minimizar esses efeitos e adequar o curso às necessidades da clientela.

Um Plano de acompanhamento e avaliação do currículo será implementado através das seguintes estratégias:

- 1) Controle de egressos – por e-mail e outras formas de comunicação;
- 2) Seminários de avaliação anuais com Coordenadores de disciplinas, tutores e discentes;
- 3) Avaliação do índice de evasão por semestre;

## ANEXO B – Plano de Ensino: Guia da Disciplina Literatura Portuguesa I (2015.1)

### Guia da Disciplina Literatura Portuguesa I – 2015-1

#### Introdução

Os estudos literários no âmbito dos cursos de Letras são sempre desafiantes. O aluno, de maneira geral, quando ingressa na graduação não está familiarizado com o discurso acadêmico e isso gera, inevitavelmente, um desconforto e algumas dificuldades de adaptação. Os fatos apresentados acontecem em praticamente todas as disciplinas da graduação e não seria diferente com Literatura Portuguesa I. Por isso, a fim de remediar o problema, nosso curso está organizado em torno de eixos temáticos que orientam a abordagem do cânone literário português.

No caso da Literatura Portuguesa I os eixos temáticos **Território, Deslocamento e Escrita** permitirão compreender a literatura de Portugal na sua relação com a história e a cultura desde a sua fundação até a contemporaneidade. Em cada aula apresentaremos de modo geral um autor e uma obra, situando o contexto histórico-literário e as perspectivas teóricas e críticas para alcançar os objetivos fundamentais do tema da aula.

O Curso está dividido em três Módulos que agrupam as obras e autores dos Séculos XV e XVI (Módulo I), do Século XIX (Módulo II) e do Século XX e época contemporânea (Módulo III). Cada Módulo representa uma etapa de aprendizagem avaliada individualmente (AD1 avalia o Módulo I; AD2 avalia parte do Módulo III) ou cumulativamente (AP1 avalia o Módulo I e II; AP2 (Módulo 3). Os três Módulos se distribuem em Unidades de aprendizagem, além da Apresentação e da Conclusão (em construção), que correspondem a seções da Sala de Aula virtual na Plataforma. As Unidades tratam do conteúdo da disciplina que se apresenta no Caderno Didático em forma de Aulas. O Cronograma da disciplina, disponível na Sala de Aula Virtual, estabelece as correspondências entre estas Aulas, as Unidades e os Módulos, articulando-as às verificações de aprendizagem.

Ao adotar a abordagem e a metodologia apresentada acima, esperamos cooperar para uma aproximação satisfatória entre você, aluno, e os conteúdos e situações concernentes à disciplina Literatura Portuguesa I.

Por fim, lhes damos as boas-vindas ao 1º Semestre de 2015!

#### 1. Objetivos da disciplina

##### 1.1. Objetivo geral

A disciplina Literatura Portuguesa I faz parte do 4º período do Curso de Graduação de Letras a Distância, e tem como meta apresentar o nascimento e o desenvolvimento do conjunto de obras importantes da literatura portuguesa, bem como mapear o pensamento crítico sobre estas obras canônicas.

O principal objetivo desta disciplina é levar o aluno à prática de leitura crítica e teórica no âmbito dos estudos contemporâneos de literatura e cultura portuguesa, em torno de três eixos temáticos – **Território, Deslocamento e Escrita** – e de um *corpus* mínimo de autores que abrange, entre outros mencionados, Luís de Camões (épica), Fernão Lopes, Gil Vicente, Almeida Garrett, Eça de Queirós, Cesário Verde, Fernando Pessoa (*Mensagem*), Miguel

Torga, José Cardoso Pires, Sophia de Mello Breyner Andresen, Jorge de Sena, Manuel Alegre, Rui Belo, Fiamma Hasse Paes Brandão, Maria Gabriela Llansol e José Saramago.

Ao problematizar questões e relações entre literatura e cultura portuguesa sob o ponto de vista do **Território** e do **Deslocamento**, a disciplina pretende discutir a **Escrita** como objeto autorreferencial e intertextual das viagens, das identidades e da história, potencializando o aprendizado da leitura de textos literários e acadêmicos. A partir disso, espera-se que o aluno possa, ao final do curso, constituir-se como leitor profissional do seu objeto de estudo.

## 1.2. Objetivos específicos

Cada Módulo, cada Unidade e cada Aula tem objetivos específicos. Os objetivos de cada Aula estão no Caderno Didático. Seguem-se os objetivos dos Módulos e das Unidades:

### 1.2.1. Módulo I: Séculos XV e XVI

Levar o aluno a reconhecer os principais textos/obras que consolidaram a identidade portuguesa nos séculos XV (Crônicas de Fernão Lopes) e XVI (teatro de Gil Vicente e Épica de Camões) de forma eufórica ou crítica, sob a perspectiva dos eixos do Território, do Deslocamento e da Escrita.

#### Introdução

A partir da especificidade da linguagem literária, distinguir os eixos temáticos *Território*, *Deslocamento* e *Escrita* no estudo da Literatura Portuguesa.

#### Unidade 1

Identificar e utilizar os eixos temáticos como instrumentos de estudo e análise de *Os Lusíadas* de Camões em suas relações com a identidade portuguesa segundo as perspectivas eufóricas e disfóricas do poema, bem como a sua interlocução com a contemporaneidade;

#### Unidade 2

Reconhecer a vitalidade dos argumentos e os procedimentos estéticos da prosa de Fernão Lopes para a consolidação da identidade portuguesa.

#### Unidade 3

Identificar no teatro de Gil Vicente a crítica, pré-camônica, do projeto expansionista português no aproveitamento das raízes e dos recursos cênicos do passado, que permanecem na atualidade.

### 1.2.2. Módulo II: Século XIX

Levar o aluno a identificar a relevância da interpelação crítica da pátria em crise, através da leitura de dois romances (*Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett e *A Ilustre Casa de Ramires*, de Eça de Queirós) e da poesia de Cesário Verde, situados, respectivamente, na 1ª e na 2ª metade do século XIX.

**Unidade 4**

Na leitura integral de *Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett, reconhecer a singularidade temática e estrutural da obra em diálogo com a pátria no contexto da primeira metade do século XIX.

**Unidade 5**

Reconhecer a relevância do projeto literário de Eça de Queirós no contexto sociopolítico português da segunda metade do século XIX, com destaque para a leitura integral de *A Ilustre Casa de Ramires* como alegoria de Portugal;

**Unidade 6**

Identificar os principais traços, temas e sentimentos da poética de Cesário Verde em diálogo problematizador em torno da pátria e da escrita;

**1.2.3. Módulo III: Século XX e época contemporânea**

Levar o aluno a distinguir e comentar a transformação literária operada pela ânsia de liberdade formal, iniciada com Fernando Pessoa, continuada pela resistência política no período da ditadura salazarista e culminada no período pré e pós Revolução dos Cravos até o presente.

**Unidade 7**

Analisar *Mensagem*, de Fernando Pessoa, numa perspectiva cultural e intertextual como inscrição da pátria portuguesa a partir da sua organização tripartite em Terra, Mar e Encoberto;

**Unidade 8**

Reconhecer a produção literária de Miguel Torga, com destaque para a dimensão da terra e dos deslocamentos do homem português;

**Unidade 9**

Distinguir e explicar a contribuição estética e política do romance *O delfim*, de José Cardoso Pires, no cenário pré-Revolução dos Cravos em Portugal;

**Unidade 10**

Reconhecer na poesia e na prosa de Sophia de Mello Breyner Andresen a dialética entre o mar e a cidade;

**Unidade 11**

Ler e discutir a poética do testemunho em poemas de Jorge de Sena e Manuel Alegre, situando as obras de ambos em interlocução com a pátria;

**Unidade 12**

Ler e comentar sobre a importância dos projetos artísticos de Fiamma Hasse Pais Brandão, Ruy Belo e Maria Gabriela Llansol;

**Unidade 13**

Identificar o projeto literário de José Saramago em suas fases experimental e experimentada, explicando as constantes estéticas e temáticas que atravessam a obra, em seu diálogo com Portugal e o mundo ocidental.



### **Conclusão**

Resumir, comparar e exemplificar os principais tópicos e linhas de pensamento da Literatura Portuguesa a partir de entrevistas com especialistas dos estudados (em construção)

## **2. Método de estudo**

Para estudar a Literatura Portuguesa I, é preciso, antes de tudo, realizar uma leitura atenta do material didático e dos textos indicados para o aprofundamento do campo. A leitura de textos acadêmicos por vezes é complexa, então, é necessário:

- a) Ler e reler os textos indicados e o material didático;
- b) Fichar e resumir os conteúdos trabalhados;
- c) Realizar todas as atividades propostas;
- d) Pesquisar em livros e sites os conteúdos trabalhados;
- e) Realizar leituras complementares;
- f) Ler os boxes explicativos e complementares, em atitude de pesquisa e permanente aperfeiçoamento da formação;
- g) Consultar dicionários específicos da área.

### *Sugestões para iniciar um Programa de Estudos*

Listaremos a seguir sugestões para um programa de estudo pessoal. Em verdade, não há um método único para todos os alunos, porém, cremos que os aspectos levantados poderão ajudá-lo a descobrir o que funcionará melhor para você estabelecer a sua rotina de estudos. Isso deverá ser o seu principal desafio nesta fase inicial de seu contato com a Literatura Portuguesa I.

O importante é manter a motivação e valorizar cada progresso feito.

1. Para cada aula, faça um resumo contendo os conceitos e os resultados apresentados. Reescreva cada tópico estudado com suas próprias palavras. Isso fará com que você se familiarize com o conteúdo apresentado.
2. Estude, refazendo - e não apenas copiando - os exemplos apresentados em aula. Mais especificamente, após estudar um exemplo, pegue uma folha em branco e tente refazer em detalhes o que foi apresentado.
3. Anote todas as dúvidas e dificuldades que você encontrar durante a execução dos passos anteriores. Essas notas deverão ser usadas quando você entrar em contato com um tutor da disciplina para esclarecer suas dúvidas. Ao fazer a lista de suas dificuldades e dúvidas, procure sempre separar as específicas do assunto que você está estudando daquelas que se referem a conteúdos que você já deveria dominar. Lembre-se: quem não estuda não tem dúvidas! E quem não pergunta não tira suas dúvidas!



4. Ao abordar um exercício, leia atentamente o enunciado e faça uma lista de todos os conceitos que você considera estarem envolvidos na resolução. Antes de tentar resolver o exercício, verifique se você domina esses conteúdos, ou não. Em caso afirmativo, tente elaborar uma resposta detalhada e completa. Siga os exemplos apresentados nas aulas e os exercícios resolvidos como modelo. Como no Ensino Médio pouca (ou nenhuma) atenção é dada à redação de exercícios e questões de provas, no início, é possível que você encontre dificuldades em executar esse passo, da maneira devida. Mas não desanime, aos poucos ganhará habilidades. Em caso de dúvida quanto à qualidade da sua solução, procure os tutores da disciplina.

5. Procure adquirir uma visão global da disciplina. Note que, às vezes, uma Unidade é coberta em duas ou mais aulas. Você deve ser capaz de perceber quando um assunto está sendo encerrado e um novo tema está sendo introduzido. Mantenha o programa da disciplina à mão, marcando seus progressos. Esse programa é como um plano de voo. Você deve ser capaz de responder, com desembaraço, a perguntas tais como: Em que ponto da matéria nós estamos? Que foi feito na última aula? E na última semana?

6. Organize seu tempo de forma a criar reais condições para ter sucesso. Um planejamento semanal parece ser uma boa estratégia. Você deve considerar o tempo gasto para ler as aulas desta disciplina e você deve considerar também um número de horas semanais para estudá-la, levando em conta o grau de dificuldade que você encontra.

7. Planeje, de antemão, cada seção de estudos. Note que há exercícios simples e outros que envolvem mais do que um conceito. Os exercícios mais simples são importantes para você ganhar confiança e desenvoltura. Os exercícios mais elaborados ajudam a ver os conceitos sob diferentes ângulos, relacionando-os uns aos outros, fazendo com que você os aprofunde e amadureça. Não deixe de fazer os exercícios programados e as Atividades da disciplina com Respostas Comentadas. Além de ditar o ritmo de estudos, eles dão também o "tom" da disciplina, e constituem efetivamente um canal de comunicação entre você e o coordenador da disciplina. E lembre-se: é fazendo as atividades que você desenvolve suas habilidades na disciplina.

8. Ler abordagens diferentes do mesmo conteúdo é muito importante para melhorar a sua cultura e adquirir uma melhor visão do assunto. Dentro do possível, consulte a bibliografia recomendada. Uma fonte alternativa de consulta consiste no acesso a páginas da Internet que apresentem textos e aplicações que envolvem os conteúdos abordados. Você pode utilizar o laboratório do seu polo, solicitando o auxílio do tutor de Informática, caso encontre alguma dificuldade.

9. Fazer parte de um grupo de estudos oferece muitas vantagens. Você aprofunda o compromisso de estudar, melhora a sua motivação. Você "tira a dúvida de outra pessoa", e outra pessoa pode "tirar a sua dúvida". Além disso, o grupo lhe oferecerá um padrão de comparação e, certamente, um incentivo no processo de avaliação: afinal, não é apenas você que tem dúvida no grupo!

Lembre-se, no entanto, de que um período de estudo individual é também muito importante.

## 2. Atividades específicas

AULA		
Nº	TÍTULO	CONTEÚDO
Módulo I – Séculos XV e XVI		
1	Literatura Portuguesa: Por quê?	Introdução - Apresentação da metodologia dos eixos temáticos para o estudo da Literatura Portuguesa: Território, Deslocamento e Escrita.
2	Façanhas & Milagres	<i>Os Lusíadas</i> de Camões sob o eixo do Território: estudo do episódio do milagre de Outique.
3	Vozes em deslocamento	<i>Os Lusíadas</i> de Camões sob o eixo do Deslocamento: estudo dos episódios do velho do Restelo e do Adamastor.
4	Que farei com este livro?	<i>Os Lusíadas</i> de Camões sob o eixo da Escrita: análise dos excursos do Poeta.
5	Entre ficções e história	A dimensão histórica e literária das Crônicas de Fernão Lopes para a consolidação da identidade portuguesa.
6	O avesso do Império em cena	A crítica das navegações e da sociedade portuguesa em Gil Vicente: estudo do <i>Auto da Índia</i>
Módulo II – Século XIX		
7	Histórias de um viajante e de uma viagem	Estudo de <i>Viagens na minha terra</i> de Almeida Garrett sob o olhar crítico do narrador-viajante.
8	Um romance nesta terra	Estudo de <i>Viagens na minha terra</i> de Almeida Garrett à luz das estratégias da escrita da novela "a menina dos rouxinóis".
9	Cenas da Vida Portuguesa	O projeto literário de Eça de Queirós: popularidade; crítica da sociedade; recursos narrativos
10	Escrever a casa portuguesa	Análise de <i>A ilustre casa de Ramires</i> , de Eça de Queirós, sob o perspectiva crítica do Território, do Deslocamento e da Escrita.
11	Cesário Verde e seu caminhar poético	Apresentação de traços e temas da poética de Cesário Verde em diálogo com a pátria:

AULA		
Nº	TÍTULO	CONTEÚDO
		análise do poema "O sentimento dum Ocidental"
Módulo III – Século XX e época contemporânea		
12	<i>Mensagem</i> da Terra ao Mar	Leituras de poemas de <i>Mensagem</i> - Parte 1, <i>Brasão</i> - de Fernando Pessoa como inscrição da pátria portuguesa, em perspectiva intertextual.
13	<i>Mensagem</i> do Mar ao Encoberto	Leituras de poemas de <i>Mensagem</i> - Parte 2 e 3, <i>Mar Português</i> e <i>O Encoberto</i> - de Fernando Pessoa como inscrição da pátria portuguesa em perspectiva intertextual.
14	Miguel Torga e a escrita da terra.	Apresentação da obra de Miguel Torga com destaque para a dimensão da terra e dos deslocamentos do homem português.
15	A investigação de um crime imperfeito (?) A escrita de <i>O Delfim</i> , de José Cardoso Pires	Crítica e estratégias narrativas em <i>O delfim</i> de José Cardoso Pires no contexto sócio-político português dos anos 1960.
16	A escrita de Sophia entre a cidade e o mar	Estudo da poesia e da prosa de Sophia de Mello Breyner Andresen na dialética entre o mar e a cidade.
17	Jorge de Sena e Manuel Alegre: 'um coração muito grande, cheio de fúria'	Apresentação da poética do testemunho de Jorge de Sena e Manuel Alegre, em interlocução com a pátria.
18	As escritas de Ruy Belo, Fiamma e Llansol	Apresentação dos projetos artísticos de Fiamma Hasse País Brandão, Ruy Belo e Maria Gabriela Llansol e suas relações com o Portugal do presente.
19	A saga de Saramago I	O projeto literário de Saramago em fase experimental
20	A saga de Saramago II	O projeto literário de Saramago em fase experimentada
21	Literatura: interpretação de Portugal	Conclusão (em construção)

### **Plataforma Cederj**

Na sala da disciplina Literatura Portuguesa I, além do atendimento na sala de tutoria, feito pelos tutores da disciplina, e da cópia dos materiais em arquivos pdf, você também pode encontrar outros exercícios ou atividades extras. Além disso, há sempre alguma novidade nos Fóruns para discussão dos vários tópicos tratados na disciplina. Você também pode, a qualquer

momento, entrar em contato com o coordenador da disciplina, assim como o coordenador pode contactar os alunos individualmente, via o e-mail da plataforma e por meio de vídeotutoria ordinária ou extraordinária.

#### **4. Avaliação**

Estão previstas duas Avaliações a Distância (AD1 e AD2) e três Avaliações Presenciais (AP1, AP2 e AP3), disponibilizadas a fim de satisfazer o critério de aprovação descrito adiante.

##### **4.1. Autoavaliação**

Ao fim de cada aula você deve comparar o que estudou com o quadro-resumo, se perguntando se é capaz de especificar os conceitos que foram abordados e de resumir os conteúdos que você estudou. Se sim, ótimo: siga adiante, pois seus estudos estão dando resultados. Se ainda está confuso ou não sabe especificar exatamente o que foi estudado, você deve revisar o conteúdo e/ou procurar os tutores para tirar as suas dúvidas.

Existem exercícios resolvidos disponíveis nos Módulos/Unidades. Uma maneira de se auto-avaliar e de também de se preparar para as avaliações é estudar e analisar algumas dessas soluções, referentes ao conteúdo que está sendo estudado. Se você é capaz, por si só, de entender as respostas elaboradas por outros, é sinal de que você está tendo progressos em seus estudos. Mas, cuidado: embora, esta seja uma atividade que pode ser proveitosa, no aprendizado de uma disciplina, cabe ressaltar que *o simples estudo e/ou análise de exercícios resolvidos por outras pessoas não é, na maioria das vezes, suficiente para levar um estudante a desenvolver as suas próprias habilidades.*

Após cada auto-avaliação, procure, cada vez mais e sempre, se organizar, estudar detalhadamente os Módulos/Unidades e resolver – sem copiar as respostas – o máximo de Atividades que você puder.

##### **4.2. Avaliação à distância**

Nas datas indicadas no cronograma da disciplina você deverá postar na plataforma a resolução dos exercícios propostos na 1ª Avaliação a Distância (AD1) e na 2ª Avaliação a Distância (AD2).

Cada avaliação a distância (AD) deve ser encarada como uma série de exercícios extras para você testar e aprofundar suas habilidades e conhecimentos. Para a resolução de cada questão proposta, sugerimos que você efetue os mesmos passos descritos acima na sugestão para resolver as Atividades.

Para finalizar: tenha sempre em mente que *em nossa disciplina, a redação da resposta para uma pergunta é tão importante quanto a sua resolução.* Aproveite as ADs para aprimorar o seu estilo, utilizando como parâmetros as soluções das Atividades e os exemplos do Módulo/Unidade. O

objetivo das ADs é que você faça uma auto-avaliação da sua aprendizagem. Discuta com os colegas, mas escreva as respostas individualmente.

#### 4.3. Avaliação presencial

Nas datas divulgadas no cronograma, você deverá comparecer ao seu pólo para se submeter a avaliações de conteúdo, chamadas de Avaliações Presenciais (APs). As APs são os elementos principais do processo de avaliação pois só por seu intermédio é que você vai, realmente, saber se se preparou adequadamente, ou não, no período de estudos e revisões. Por isso, não deixe seus estudos para a última hora; procure estar sempre em dia com os conteúdos; tente sempre aprimorar as suas habilidades; pois seu sucesso em LITERATURA PORTUGUESA I depende essencialmente do seu desempenho nas APs.

#### 4.4. Critério de avaliação

O critério de avaliação adotado em Literatura Portuguesa I é o mesmo adotado em todas as outras disciplinas. Para explicá-lo, vamos considerar a tabela abaixo, onde todas as notas variam de 0 (zero) a 10 (dez):

<i>Avaliação</i>		<i>Nota</i>
Primeira Distância	Avaliação	AD1
Segunda Distância	Avaliação	AD2
Primeira Presencial	Avaliação	AP1
Segunda Presencial	Avaliação	AP2

1. Calcule a nota  $N1 = (2 \times AD1 + 8 \times AP1) / 10$ ;
2. Calcule a nota  $N2 = (2 \times AD2 + 8 \times AP2) / 10$ ;
3. Calcule a média  $M = (N1 + N2) / 2$ ;
4. Se  $M$  é maior ou igual a 6,0, o aluno está aprovado. Caso contrário, o aluno deverá fazer a terceira Avaliação Presencial, obtendo a nota  $AP3$ ;
5. Calcule a nova média  $M^* = [AP3 + \max(N1, N2)] / 2$ , onde  $\max(x, y)$  calcula o máximo das duas notas  $x$  e  $y$ ;
6. Se  $M^*$  é maior ou igual a 5,0, o aluno está aprovado. Caso contrário, ele está reprovado.

#### 4.5. Avaliação de participação em Fóruns

Será considerada a participação do aluno em fóruns de discussão que podem substituir as ADs ou lhes acrescentar pontos, sem ultrapassar o valor máximo deste tipo de avaliação.

## 5. Bibliografia recomendada

Se, além dos Módulos e das Atividades, você tem interesse ou necessidade de consultar outras fontes, sugerimos que dê uma olhada nos seguintes textos que compreendem uma bibliografia básica sobre os assuntos tratados em nossa disciplina Literatura Portuguesa I.

BERARDINELLI, Cleonice. **Antologia do teatro de Gil Vicente**. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1974.

----- . **Estudos de Literatura Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.

----- . **Estudos camonianos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

BERGSON, Henri. **O riso**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CERDEIRA, Teresa Cristina. **O avesso do bordado**: ensaios de Literatura. Lisboa: Caminho, 2000.

COELHO, Jacinto do Prado. **Camões e Pessoa**; poetas da utopia. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1983.

JORGE, Silvio Renato (Org.). **Literaturas de Abril e outros ensaios**, Niterói: EDUFF, 20012.

LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade**: psicanálise mítica do destino português. Lisboa: INCM, 1984.

----- . **Portugal como destino seguido de Mitologia da saudade**. Lisboa: Gradiva, 1999.

MACEDO, Hélder. **Nós; uma leitura de Cesário Verde**. 3ª edição Lisboa: Dom Quixote, 1986.

----- . **Trinta leituras**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **Breve História de Portugal**. Lisboa: Presença, 1996.

MATTOSO, José. **A escrita da História. Teoria e Métodos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

MEDINA, João. **Eça de Queiroz e a geração de 70**. Lisboa: Moraes, 1980.

PADILHA, Laura Cavalcante. **O espaço do desejo**; uma leitura de A Ilustre Casa de Ramires de Eça de Queirós. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Rio de Janeiro: EDUFF-Editora Universitária da UFF, 1989.



PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Apres. Cleonice Berardinelli; Org. Cleonice Berardinelli e Maurício Matos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

QUESADO, Clécio. **Labirintos de um livro à beira-mágoa (Mensagem de Fernando Pessoa)**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1999.

REBELLO, Luiz Francisco. 2ªed. **História do teatro português**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1972.

SANTIAGO, Silviano. 1978. **Uma Literatura nos Trópicos: Ensaios Sobre Dependência Cultural**. Col Debates. Editora Perspectiva, São Paulo.

SARAIVA, António e LOPES, Oscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Editora Porto, 1996.

SARAIVA António José. **Luís de Camões**. Lisboa: Gradiva, 1997.

----- . **Estudos sobre a arte d'Os Lusíadas**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1995.

----- . **Gil Vicente e o fim do teatro medieval**. 3ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

----- . **O crepúsculo da Idade Média em Portugal**. Lisboa: Gradiva, 1988.

SARAIVA, José Hermano. **História de Portugal**. 4ª. ed. Lisboa: Pub. Europa-América, 1993.

SEIXO, Maria Alzira. **A palavra do romance**; ensaios de genologia e análise. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

SILVEIRA, Jorge Fernandes. **Casas de Escrita** In: SILVEIRA, J.F.(Org.). *Escrever a casa portuguesa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

## 6. Os autores das aulas

### **Maria Lúcia Wiltshire de Oliveira:**

Pós-Doutora pela UNICAMP (2001) e pela Universidade Nova de Lisboa (2009). Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (1997). Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1991). Graduada em Letras (1975) e Psicologia (1981) pela Universidade Federal Fluminense - RJ. Professora Associada IV (aposentada) do Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense. Experiência na área de Literatura Portuguesa, com ênfase em narrativa contemporânea. Atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal Fluminense, orientando alunos em teses de doutorado, dissertações de mestrado e em Iniciação Científica. Atualmente desenvolve pesquisa em torno do estatuto da imagem no texto literário, com ênfase na obra de Maria Gabriela Llansol, Inês Pedrosa, Teolinda Gersão.

**Jane Rodrigues dos Santos**

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Realizou Estágio de Doutorado no Exterior (Bolsa PDEE - CAPES), na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2010). Mestre em Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2006), Especialização em Literatura Portuguesa e graduação em Letras (1999/2001), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Colaboradora/ pesquisadora da Academia Brasileira de Letras - ABL. Dedicar-se atualmente à publicação de artigos relacionados aos temas: o poder microfísico, as formações subjetivas, a utopia da/na escrita e a possibilidade de manutenção da arte de narrar na contemporaneidade.

**Aderaldo Ferreira de Souza Filho**

Doutor em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense (2011), Graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2008). Atualmente se dedica ao doutorado e à pesquisa de temas relacionados às formas de subjetivação pela escrita e relações entre filosofia e literatura.

**Aline Duque Erthal**

Doutoranda em Literatura Portuguesa na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pela mesma universidade, mestre em Literatura Portuguesa e especialista em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa (Portugal e África). Graduada em Jornalismo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dedicar-se atualmente aos estudos dos seguintes temas: poesia, subjetividade e contemporaneidade, integrando reflexões acerca da paisagem, do corpo e da relação do sujeito com o mundo.

**Alba Valéria Cordeiro Ferreira (colaboradora na Aula 20)**

Doutora em Literatura Comparada - Universidade Federal Fluminense -UFF (2010): Bolsista (CAPES). Mestre em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura (2002-UFF). Especialista em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa: Portugal e África (1997-UFF) e em Literatura Infantojuvenil (2009-UFF). Graduação em Letras - habilitação Português / Literaturas (1996-UFF). Conteudista da Fundação CECIERJ/CEDERJ no Curso de Aperfeiçoamento e Especialização para Professores. Leciona na Rede Estadual de Ensino/RJ. Ministra cursos e oficinas nas áreas de Leitura e Literatura. Atuou junto ao PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura (2009): Casa da Leitura (RJ) e Comitê Brasília/ Biblioteca Demonstrativa de Brasília (DF). Resenhou livros para o PNLL- Plano Nacional de Leitura da Argentina. Tem experiência na produção e pesquisa de curta e documentário.



## ANEXO C – Diretrizes do Curso de Letras – CNE/CES 492/2001

## PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
<b>RELATOR(A):</b> Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000126/2001-69		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CES 492/2001	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 03/04/2001

**I – RELATÓRIO**

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

**II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

**III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

### Diretrizes Curriculares

#### 1. Perfil dos Formandos

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar

Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

#### 2. Competências e Habilidades

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política,

- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira

Competência na utilização da informática

#### 3. Conteúdos Curriculares

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia.

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

#### *4. Organização do Curso*

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos.

#### *5. Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

#### *6. Estágios e Atividades Complementares*

Devem integrar a estrutura curricular, com computação de carga horária, atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, projetos de extensão.

#### *7. Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

## DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA

### Introdução

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. Os professores universitários trabalhavam em condições difíceis, marcadas quase sempre pela ausência do regime de dedicação exclusiva; inexistia um sistema de bolsas de pesquisa para docentes e discentes. A época inaugurada pela década seguinte, entretanto, em função de mudanças que se davam no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes - surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas -, foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor.

Outrossim, as mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (por exemplo já claramente em 1974 no caso da França, em 1980 nos Estados Unidos, bem mais tarde entre nós, pelo menos como consciência de rupturas radicais), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas.

A mesma ampliação se dava quanto às ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau,

por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também, trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação.

Note-se que a esta ampliação das áreas de atuação corresponde outra, relativa às linguagens cujo manejo pelos profissionais formados em História tornou-se corrente. Se a forma discursiva continua sendo o meio mais usual de expressão entre historiadores, o domínio de técnicas de análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográfica, audiovisual etc.), a possibilidade de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos textos tradicionais, em certos casos (como por exemplo em História Econômica e em Demografia Histórica) o manejo da estatística e de simulações complexas utilizando o computador, vieram a ser conquireiros. Tornava-se cada vez mais urgente, portanto, um aggiornamento na formação de Graduação em História.

Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.

Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles - em número muito minoritário ainda - que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*.

De início, nos tempos pioneiros da expansão do ensino de Pós-Graduação, mais de um quarto de século atrás, notava-se certa hostilidade, muitas vezes não de todo aberta ou explícita, entre uma Pós-Graduação ainda e docentes ainda não titulados como doutores (e que portanto não desempenhavam tarefas de ensino e orientação na Pós-Graduação) cujo trabalho se desenvolvia numa Graduação evadida de problemas, a começar pela matrícula de alunos cada vez mais numerosos. Com o tempo, entretanto, bem como com os progressos consideráveis ocorridos na titulação dos profissionais e a ampliação das atividades de pesquisa mesmo entre os estudantes da Graduação, tendeu-se, pelo contrário, a uma crescente integração entre Graduação e Pós-Graduação nos programas de História a qual, não achando, nas estruturas derivadas do antigo currículo mínimo de Graduação e da legislação específica (pensamos nas leis nacionais mas também nas regras de organização interna das universidades) relativa à Pós-Graduação, bases institucionais suficientes, buscou soluções diversas, a exemplo dos laboratórios que integravam docentes e discentes do programa na sua totalidade (Graduação e Pós-Graduação). Tais soluções tinham a desvantagem de uma falta de sanção suficiente às suas atividades: em muitos casos, as atividades dos laboratórios ou das outras formas



pensadas para promover a integração Graduação/Pós-Graduação não podiam, por exemplo, ser computadas no regime de horas de trabalho semanais dos docentes, ou como créditos para os discentes. Aos poucos surgiram tentativas mais ambiciosas no sentido da integração - o programa PROIN/CAPES, por exemplo, tem resultado por vezes em práticas e produtos de grande interesse - mas sem dúvida é necessário que a própria organização curricular contribua para tal integração e a favoreça.

É preciso reconhecer, entretanto, que numerosos programas de História no país, além de não disporem ainda de uma pós-graduação *stricto sensu*, estão longe de estabelecê-la. Por mais que tais programas, por vezes, criem cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de enorme interesse e da maior importância, por exemplo, na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental e no ensino médio e nas necessárias atividades de extensão que inserem as instituições de ensino superior em suas respectivas regiões e contextos sociais, continua sendo verdadeiro que grandes diferenças constatarem-se segundo esteja ausente ou presente a formação pós-graduada *stricto sensu* num dado programa.

Razões diversas podem, também, levar alguns programas a reforçar setores que, em outras instituições de ensino superior, encontram-se muito menos desenvolvidos. Assim, a História da África Negra, por exemplo, que sem dúvida deveria estar mais presente entre nós, em alguns casos de fato está, enquanto em outros não conseguiu ainda estabelecer-se minimamente por falta de meios suficientes para tal. Setores como a História Antiga e Medieval, de difícil desenvolvimento devido à necessidade de aprendizagem de línguas ditas "mortas" ou da associação Arqueologia/História, assumem dimensões e importância relativamente grandes em alguns programas, em que abrem opções específicas para os alunos já na Graduação, mas não em outros, onde existem só minimamente.

Muitos programas de formação em História manifestam preocupação especial com a História Regional, por exemplo em áreas do país em que a produção de obras históricas a elas relativa é ainda pequena, sendo desejável reforçar desde a Graduação o interesse pelos assuntos regionais numa perspectiva histórica. Por razões que são extremamente variáveis, certas especialidades em História do Brasil estão muito mais presentes em alguns programas de Graduação (e Pós-Graduação) do que em outros. E estes são somente uns poucos exemplos tomados ao acaso.

Estes e outros fatores de diversidade, bem como a vontade de abrir escolhas flexíveis numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo.

### **Diretrizes Curriculares**

#### *1. Perfil dos Formandos*

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do

patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

## 2. *Competências e Habilidades*

### A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

### B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

## 3. *Estruturação dos Cursos*

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

## 4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.



3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

#### *5. Estágios e Atividades Complementares*

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

#### *6. Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GEOGRAFIA

### Introdução

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, vem consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geo-ecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural).

Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior.

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico.

Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das *Diretrizes Curriculares* para o curso de Geografia.

### Diretrizes curriculares

#### 1. Perfil do Formando

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.

Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

## 2. *Competências e Habilidades*

### A) *Gerais*

Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

### B) *Específicas*

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos;
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

## 3. *Organização do Curso*

Os colegiados das instituições poderão estruturar o curso em 4 níveis de formação (de bacharel, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores) e devem indicar sua organização modular, por créditos ou seriada. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

## 4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da Geografia organizam-se em torno de: núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;

... núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;

... núcleo de opções livres – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

### 5. *Estágios e Atividades Complementares*

Os estágios e atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Para que esta articulação se processe no âmbito do currículo é necessário que o entendamos como “qualquer conjunto de **atividades acadêmicas** previstas pela IES para a integralização de um curso” e, como **atividade acadêmica**, “aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.”

Neste contexto, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além da disciplina: estágios, que poderão ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados de campo, monografias, estágios em laboratórios, elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a juízo do colegiado do curso.

Caberá aos colegiados de curso organizar essas atividades ao longo do tempo de integralização curricular.

### 6. *Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

### 1. Perfil dos Formandos

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

### 2. Competências e Habilidades

#### A) Gerais

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

#### B) Específicas

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

### 3. Organização do Curso

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;

- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

#### 4. *Conteúdos Curriculares*

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

#### 5. *Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc)*

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

### *6. Atividades Complementares*

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

## DIRETRIZES CURRICULARES A ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E SUAS HABILITAÇÕES

### Introdução

Estas Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação foram elaboradas procurando atender a dois objetivos fundamentais:

- a) **flexibilizar** a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;
- b) **estabelecer** orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.

O presente texto estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

### Diretrizes Curriculares

#### *1. Perfil dos Formandos*

##### PERFIL COMUM

O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido por todos os Cursos da área e em todas as habilitações de Comunicação, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. Trata-se de base que garanta a identidade do Curso como de Comunicação.

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.
4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre



as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

#### *PERFIS ESPECÍFICOS*

Os perfis específicos resultam das habilitações diferenciadas do campo da Comunicação, que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa e, na atualidade, por envolver um acelerado dinamismo social e tecnológico. Para assegurar o desenvolvimento histórico desta área de formação, estudos e exercício profissional, serão desenvolvidas habilitações com uma variedade de perfis específicos. Estas habilitações, definidoras dos perfis específicos, se organizam conforme as seguintes premissas:

- a) é mantida a referência básica às habilitações historicamente estabelecidas (jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, radialismo, editoração, e cinema (assim como à sua denominação alternativa, cinema e vídeo);
- b) podem ser criadas ênfases específicas em cada uma destas habilitações, que serão então referidas pela denominação básica, acrescida de denominação complementar que caracterize a ênfase adotada;
- c) podem ser criadas novas habilitações pertinentes ao campo da Comunicação.

As habilitações referidas nos itens "b" e "c" acima serão reconhecidas como pertinentes ao campo da Comunicação na medida em que contemplem:

- a dimensão e a complexidade temática e de objeto de estudo;
- a existência de vinculações profissionais e conceituais com o campo da Comunicação;
- a delimitação de uma habilitação específica, que comporte linguagem e práticas profissionais próprias.

#### **PERFIS ESPECÍFICOS POR HABILITAÇÃO**

Para as habilitações já estabelecidas, além do perfil comum relacionado no item anterior, devem se objetivar os perfis a seguir explicitados:

##### **Jornalismo**

O perfil do egresso em Jornalismo se caracteriza:

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

### **Relações Públicas**

O perfil do egresso em Relações Públicas se caracteriza:

1. pela administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos;
2. pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral;
3. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação.

### **Radialismo**

O perfil do egresso em Radialismo se caracteriza:

1. pela percepção, interpretação, recriação e registro da realidade social, cultural e da natural através de som e imagem;
2. pelas formulações audiovisuais habituais, documentárias, de narração, musicais, descritivas, expositivas, ou quaisquer outras adequadas aos suportes com que trabalha;
3. pelo domínio técnico, estético e de procedimentos expressivos pertinentes a essa elaboração audiovisual;
4. pela atividade em emissoras de rádio ou televisão ou quaisquer instituições de criação, produção, desenvolvimento e interpretação de materiais audiovisuais;
5. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de radialismo e as demais funções profissionais ou empresariais da área da Comunicação.

### **Publicidade e Propaganda**

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.

### **Editoração**

O perfil do egresso em Editoração se caracteriza:

1. pela gestão e produção de processos editoriais, de multiplicação, reprodução e difusão, que envolvam obras literárias, científicas, instrumentais e culturais;
2. pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à produção de livros e impressos em geral, livros eletrônicos, CDROMs e outros produtos multimídia, vídeos, discos, páginas de Internet, e quaisquer outros suportes impressos, sonoros, audiovisuais e digitais;
3. pelo domínio dos processos editoriais, tais como planejamento de produto, seleção e edição de textos, imagens e sons, redação e preparação de originais, produção gráfica e diagramação de impressos, roteirização de produtos em diferentes suportes, gravações, montagens, bem como divulgação e comercialização de produtos editoriais.

### **Cinema**

O perfil do egresso da habilitação em Cinema (com esta denominação ou na denominação alternativa Cinema e Vídeo) se caracteriza:

1. pela produção audiovisual nas bitolas e formatos cinematográficos, videográficos, cinevideográficos ou digitais, incluindo-se nessa produção direção geral, direção de arte, direção de fotografia, elaboração de argumentos e roteiros, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização e demais atividades relacionadas, e ainda pela preservação e fomento da memória audiovisual da nação;
2. pela percepção, interpretação, recriação e registro cinematográfico de aspectos da realidade social, cultural, natural de modo a torná-las disponíveis à sociedade por intermédio de estruturas narrativas, documentárias, artísticas, ou experimentais;
3. pela iniciativa e pela participação na discussão pública sobre a criação cinematográfica e videográfica no país e no mundo, através de estudos críticos e interpretativos sobre produtos cinematográficos, sobre a história das artes cinematográficas, e sobre as teorias de cinema;
4. pelo desenvolvimento de atividades e especialidades de produção cinematográfica e videográfica;

### *2. Competência e Habilidades*

Assim como os perfis dos egressos, organizados em uma parte geral comum e uma parte específica por habilitação, as competências e habilidades também comportam dois níveis, um geral para todas as profissões e formações do campo da Comunicação e um especializado por habilitação.

#### **A) Gerais**

As competências e habilidades gerais para os diferentes perfis são as seguintes:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. posicionar-se de modo ético-político;

4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. experimentar e inovar no uso destas linguagens;
6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.

#### B) Específicas por Habilitação

Além das competências e habilidades gerais acima referidas, há que se promover o desenvolvimento de competências específicas.

#### **Jornalismo**

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
- interpretar, explicar e contextualizar informações;
- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
- desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
- avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
- compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;
- dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação;
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;

#### **Relações Públicas**

- desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
- realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
- elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional;

- estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse;
- coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas;
- dominar as linguagens verbais e audiovisuais para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas.

### **Radialismo**

- gerar produtos audiovisuais em suas especialidades criativas, como escrever originais ou roteiros para realização de projetos audiovisuais; adaptar originais de terceiros; responder pela direção, realização e transmissão de programas audiovisuais; editar e finalizar programas analógicos ou digitais;
- saber como planejar, orçar e produzir programas para serem gravados ou transmitidos; administrar, planejar e orçar estruturas de emissoras ou produtoras;
- dominar as linguagens e gêneros relacionados às criações audiovisuais;
- conceber projetos de criação e produção audiovisual em formatos adequados a sua veiculação nos meios massivos, como rádio e televisão, em formatos de divulgação presencial, como vídeo e gravações sonoras, e em formatos típicos de inserção em sistemas eletrônicos em rede, como CDROMs e outros produtos digitais;
- compreender as incidências culturais, éticas, educacionais e emocionais da produção audiovisual mediatizada em uma sociedade de comunicação;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à área audiovisual.

### **Cinema (ou Cinema e Vídeo)**

- gerar produtos cinematográficos em suas especialidades criativas, como direção geral, direção de arte, direção de fotografia, argumento e roteiro, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização, e outras atividades relacionadas;
- promover a geração e disseminação de produtos cinematográficos em suas especialidades de gestão, como produção, distribuição, exibição, divulgação, e outras atividades relacionadas;
- dominar as diversas técnicas audiovisuais envolvidas nos processos de criação cinematográfica, em qualquer de seus suportes, e nos processos de divulgação;
- interagir com áreas vizinhas à criação e divulgação cinematográfica, como a televisão, o rádio, as artes performáticas e as novas mídias digitais;
- avaliar, quantificar, formar e influenciar o gosto público no que diz respeito ao consumo de produtos audiovisuais;

- inovar e reinventar alternativas criativas e mercadológicas para a produção de filmes e vídeos;
- interpretar, analisar, explicar e contextualizar a linguagem cinematográfica apropriada aos diferentes meios e modalidades da comunicação audiovisual;
- compreender os processos cognitivos envolvidos na produção, emissão e recepção da mensagem cinematográfica e seus impactos sobre a cultura e a sociedade;
- articular as práticas cinematográficas, em seus aspectos técnicos e conceituais, à produção científica, artística e tecnológica que caracteriza nossa cultura, e ao exercício do pensamento em seus aspectos estéticos, éticos e políticos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à criação, produção e circulação cultural do Cinema.

### **Publicidade e Propaganda**

- ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;
- realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc;
- definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes;
- conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos;
- executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais;
- realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias;
- dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades;
- planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo o uso da propaganda e de outras formas de comunicação, como a promoção de vendas, o merchandising e o marketing direto;
- identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda.

### **Editores**

- dominar processos de edição de texto tais como: resumos, apresentações, textos de capa de livros, textos de revistas, textos que acompanham edições sonoras, audiovisuais e de multimídia, textos para publicações digitais, tratamento de textos didáticos e paradidáticos, textos de compilação, de crítica e de criação;

- dominar a língua nacional e as estruturas de linguagem aplicáveis a obras literárias, científicas, instrumentais, culturais e de divulgação em suas diferentes formas: leitura, redação, interpretação, avaliação e crítica;
- atentar para os diferentes níveis de proficiência dos públicos a que se destinam as produções editoriais;
- ter competências de linguagem visual, como o conhecimento de produção de imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas e os principais processos de design gráfico, desde tipologias até edição digital;
- ter competências de linguagem de multimídia, como o conhecimento de processos de produção de registros sonoros, videográficos e digitais, tais como CDs, vídeos, edição de páginas e outras publicações em Internet;
- desenvolver ações de planejamento, organização e sistematização dos processos editoriais, tais como o acompanhamento gráfico de produtos editoriais, seleção de originais, projetos de obras e publicações, planejamento e organização de séries e de coleções, planejamento de distribuição, veiculação e tratamento publicitário de produtos editoriais;
- ter conhecimentos sobre a história do livro, a história da arte e da cultura;
- fazer avaliações críticas das produções editoriais e do mercado da cultura;
- agir no sentido de democratização da leitura e do acesso às informações e aos bens culturais;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes aos processos de Editoração.

### 3. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos curriculares são diferenciados em Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos. Os conteúdos básicos são aqueles relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações. Os conteúdos específicos são aqueles que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comum e específicos anteriormente definidos.

#### a. Conteúdos Básicos

Os conteúdos básicos são caracterizadores da formação geral da área, devendo atravessar a formação dos graduandos de todas as habilitações. Envolvem tanto conhecimentos teóricos como práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica. Estes conhecimentos são assim categorizados: conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas; conteúdos ético-políticos.

#### b. Conteúdos Específicos

Os conteúdos específicos serão definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica.

Cada habilitação correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

#### 4. *Estágios e Atividades Complementares*

O Estágio orientado por objetivos de formação refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do Curso. As atividades complementares realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino.

Tais tipos de ação pedagógica caracterizam mecanismos de interação com o mundo do trabalho, assim como o confronto com possibilidades metodológicas visando a promoção de uma formação complexa.

Assim, além das disciplinas típicas e tradicionais da sala de aula e de práticas ditas laboratoriais, segundo o padrão de turma/docente/horas-aula semanais, podem ser previstas Atividades Complementares, com atribuição de créditos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o Curso, tais como:

- programas especiais de capacitação do estudante (tipo CAPES/PET);
- atividades de monitoria;
- outras atividades laboratoriais além das já previstas no padrão turma/horas-aula;
- atividades de extensão;
- atividades de pesquisa etc.

O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo. Esta flexibilidade horária semanal deverá permitir a:

- a) adoção de um sistema de creditação de horas baseada em decisões específicas para cada caso, projeto ou atividade específica, e em função do trabalho desenvolvido;
- b) ênfase em procedimentos de orientação e/ou supervisão pelo docente;
- c) ampliação da autonomia do estudante para organizar seus horários, objetivos e direcionamento.

O número máximo de horas dedicadas a este tipo de atividades não pode ultrapassar 20% do total do curso, não incluídas nesta porcentagem de 20% as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais).

#### 5. *Estrutura do Curso*

O curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, havendo, no entanto, atenção para uma sequência equilibrada de conteúdos curriculares e acompanhamento planejado da formação.

Na oferta seriada importa considerar, além de uma sequência harmônica e lógica, a flexibilidade de caminhos alternativos.



Na organização modular, deverá ser esclarecido o seu modo de inserção na estrutura geral do curso.

#### 6. *Acompanhamento e Avaliação*

A avaliação é periódica e se realiza em articulação com o Projeto Acadêmico do curso sob três ângulos:

- a) pertinência da estrutura do Curso, observando o fundamento de suas propostas e a adequação dos meios postos em ação para realizá-las;
- b) aplicação dos critérios definidos pelo colegiado de curso, para a sua avaliação;
- c) mecanismos de acompanhamento e avaliação externa e interna do próprio curso.

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA**

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso ( Antropologia, Ciência Política e Sociologia ) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

### **Diretrizes Curriculares**

#### 1. *Perfil dos Formandos*

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

#### 2. *Competências e Habilidades*

##### A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática
- *B)Específicas para licenciatura*
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino
- 

#### 3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

#### 4. *Conteúdos Curriculares*

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.

- O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

#### 5. *Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

#### 6. *Estágios e Atividades Complementares*

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como : estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

*7. Conexão com a Avaliação Institucional.*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem .

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

### Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

### *Diretrizes Curriculares*

#### *1. Perfil dos Formandos*

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

#### *2. Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

### 3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

### 4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

### 5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

### *Diretrizes Curriculares*

#### *1. Perfil dos Formandos*

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

As IES poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos.

#### *2. Competências e Habilidades*

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.

##### A) Gerais

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

##### B) Específicas

Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;

- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;



- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

### 3. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso.

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos.

Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

### 4. *Estágios e Atividades Complementares*

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária.

### *5. Estrutura do Curso*

A estrutura geral do curso de Biblioteconomia deverá ser definida pelo respectivo colegiado, que indicará a modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular.

### *6. Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA**

### *Diretrizes Curriculares*

#### *1. Perfil dos Formandos*

O arquivista ter o domínio dos conteúdos da Arquivologia e estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, particularmente as que demandem intervenções em arquivos, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

#### *2. Competências e Habilidades*

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Arquivologia enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

##### *A) Gerais*

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

##### *B) Específicas*

- compreender o estatuto probatório dos documentos de arquivo;
- identificar o contexto de produção de documentos no âmbito de instituições públicas e privadas;
- planejar e elaborar instrumentos de gestão de documentos de arquivo que permitam sua organização, avaliação e utilização;
- realizar operações de arranjo, descrição e difusão.

#### *3. Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos do curso distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardais externas aos campos de conhecimento próprios da Arquivologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

##### *a. Conteúdos de Formação Geral*

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos, que forneçam fundamentos para os conteúdos específicos do curso.

#### *b. Conteúdos de Formação Específica*

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como o relacionados com Metodologia da Pesquisa ou com as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos do campo profissional;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

#### *4. Estágios e Atividades Complementares*

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios são desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas desenvolvidas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

Além disso, o colegiado do curso estabelecerá o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, orientadas por docentes.

#### *5. Estrutura do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das atividades acadêmicas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

#### *6. Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem, esclarecendo as ênfases atribuídas aos aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE MUSEOLOGIA

### 1. Perfil dos Formandos

A formação do museólogo supõe o domínio dos conteúdos da Museologia e a preparação para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, especialmente, aqueles que demandem intervenções em museus, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

### 2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Museologia, enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

#### A) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- desenvolver e aplicar instrumentos de trabalho adequados;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação determinadas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

#### C) Específicas

- Compreender o Museu como fenômeno que se expressa sob diferentes formas, consoante sistemas de pensamento e códigos sociais;
- Interpretar as relações entre homem, cultura e natureza, no contexto temporal e espacial;
- Intervir, de forma responsável, nos processos de identificação, musealização, preservação e uso do patrimônio, entendido como representação da atividade humana no tempo e no espaço;
- Realizar operações de registro, classificação, catalogação e inventário do patrimônio natural e cultural;
- Planejar e desenvolver exposições e programas educativos e culturais.

### 3. Tópicos de Estudo

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardais externas aos campos de conhecimento próprios da Museologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

#### A. Conteúdos de Formação Geral

De caráter propedêutico ou não, as matérias de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos do curso.

#### B. Conteúdos de formação específica

Os Conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns,
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira,
- ampliar o núcleo de formação básica,
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

#### 4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

#### 5. Estrutura do Curso

Os cursos devem incluir em seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

#### 6. Conexão com a Avaliação Institucional

O processo de avaliação implica a consideração dos objetivos preestabelecidos, a mensuração dos resultados obtidos, em função dos meios disponíveis, com ênfase nos aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

**ANEXO D – Decreto MEC N.º 5622 – EAD – 12/2005****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Vide Lei nº 9.394, de 1996

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do [art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar o estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.



Art. 4ª A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1ª Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2ª Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5ª Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6ª Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7ª Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8ª, 9ª, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;
- II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;
- III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e
- IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

## CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I - especialização;
- II - mestrado;
- III - doutorado; e
- IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1<sup>o</sup> Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2<sup>o</sup> O credenciamento institucional previsto no § 1<sup>o</sup> será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3<sup>o</sup> Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3º As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.

§ 2º As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - desc credenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a [Lei nº 10.861, de 2004](#), ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o caput são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO III DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV  
DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no [inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996](#).

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o caput somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no caput deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no caput que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no caput, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

#### CAPÍTULO V DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no caput serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o caput, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.



CAPÍTULO VI  
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

a) plano de desenvolvimento institucional;

b) plano de desenvolvimento escolar; ou

c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;

d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1<sup>a</sup> Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2<sup>a</sup> Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1<sup>o</sup> Os exames citados no caput serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2<sup>o</sup> Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no caput.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o [art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996](#), é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o caput serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1<sup>o</sup> Os documentos a que se refere o caput também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2<sup>o</sup> Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo usará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.

§ 1<sup>a</sup> As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.

§ 2<sup>a</sup> Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o [Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998](#), e o [Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998](#).

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184<sup>a</sup> da Independência e 117<sup>a</sup> da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Publicado no DOU de 20.12.2005

## ANEXO E – Parecer N.º CNE/CES 1363/2001

### PARECER HOMOLOGADO(\*)

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 29/1/2002



### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.		
<b>RELATOR(A):</b> Silke Weber		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000126/2001-69		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CES 1363/2001	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 12/12/2001

#### I – RELATÓRIO E VOTO DO(A) RELATOR(A)

Com objetivo de cumprir o disposto no Inciso III do Art. 18 do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, que estabelece ser a Resolução ato decorrente de Parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino, a Câmara de Educação Superior formulou projeto de Resolução específico para as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos de graduação a serem por elas regidas.

Brasília(DF), 12 de dezembro de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

#### III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 12 de dezembro de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Filosofia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades a serem desenvolvidas;
- c) os conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas;
- d) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- e) a estrutura do curso;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Filosofia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP \_\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO N.º..., DE... DE..... DE.....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Geografia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior



**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, bacharelado

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001 deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço social deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)
- f) as atividades complementares previstas

Art. 3º A carga horária do curso de Serviço social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE..... DE.....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e as suas habilitações, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001 deverão orientar a formação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional na área de Comunicação Social e suas habilitações deverá explicitar:

- a) o perfil comum e os perfis específicos por habilitação;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas por habilitação a serem desenvolvidas, durante o período de formação;
- c) os conteúdos básicos relacionados à parte comum e às diferentes habilitações e os conteúdos específicos escolhidos pela instituição para organizar seu currículo pleno;
- d) as características dos estágios;
- e) as atividades complementares e respectiva carga horária;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de acompanhamento e avaliação da formação ministrada.

Art. 3º A carga horária do curso de Comunicação Social e respectivas habilitações deverá obedecer ao determinado em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre;
- e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- f) a estrutura do curso;
- g) o formato dos estágios;
- h) as características das atividades complementares;
- i) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP \_\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP \_\_\_\_, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art.4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes curriculares para o curso de Biblioteconomia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Biblioteconomia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica ou profissionalizante;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Biblioteconomia, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo  
Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes curriculares para os cursos de Arquivologia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Biblioteconomia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Arquivologia, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**Processo(s):**

PROJETO DE RESOLUÇÃO ...N.º..., DE... DE ..... DE .....

Estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Museologia

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em.....

**RESOLVE:**

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Museologia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Museologia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) os tópicos de estudo de formação geral e de formação específica;
- d) o formato do estágio;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação

Art. 3º A carga horária do curso de Museologia deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

## ANEXO F – Parecer N.º CNE/CES 83/2007

## PARECER HOMOLOGADO(\*)

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 24/09/2007


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADA: Fundação Dom Aguirre		UF: SP
ASSUNTO: Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores.		
RELATORES: Luiz Bevilacqua e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone		
PROCESSO Nº: 23001.000072/2006-46		
PARECER CNE/CES Nº: 83/2007	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 29/3/2007

## I – RELATÓRIO

A Universidade de Sorocaba – UNISO, mantida pela Fundação Dom Aguirre, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação consulta com o fito de saber sobre a possibilidade de estruturar curso de Licenciatura em Letras, com duas habilitações, Português/Inglês, no tempo mínimo de integralização de 6 (seis) semestres (três anos), determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, e caso não seja possível, qual a carga horária a ser acrescentada seguindo as dimensões estabelecidas pela referida Resolução.

Nos termos da consulta, a UNISO solicita os seguintes esclarecimentos:

1. Com a vigência das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras (Parecer CNE/CES nº 492/2001, Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 e Resolução CNE/CES nº 18/2002), é possível estruturar um curso de Letras, com duas habilitações, em 2.800 horas (três anos)?

2. Caso não seja possível o oferecimento de duas habilitações em 2.800 horas, qual a carga horária que deve ser acrescentada e preponderante para cada habilitação seguindo as dimensões estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2002, a saber: horas de prática como componente curricular, horas de estágio curricular supervisionado, horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais?

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que dispõe sobre as DCN de diversos cursos de graduação, entre eles o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001.

Recentemente, a Câmara de Educação Superior (CES) deste Conselho aprovou o Parecer CNE/CES nº 223/2006, que afirma a impossibilidade de existência de habilitações nos cursos de Letras. No entanto, outra interpretação pode ser dada a essa questão. Para



PROCESSOS Nº: 23001.000072/2006-46

fundamentar isso, são transcritos abaixo alguns trechos selecionados, extraídos do Parecer CES nº 492/2001 (grifos do relator):

*Introdução*

*(...) os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:*

*\* facilitem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;*

*(...)*

*\* propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.*

*(...)*

*Diretrizes Curriculares*

*1. Perfil dos Formandos*

*(...) o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.*

*(...)*

*2. Competências e Habilidades*

*O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.*

*Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:*

*\* domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*

*(...)*

*3. Conteúdos Curriculares*

*Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.*

*(...)*

Está claro, por esses excertos, que é perfeitamente possível oferecer cursos de Letras com habilitações, por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, ou em Língua Inglesa e suas Literaturas. Como aliás entendem e praticam diversas instituições públicas por todo o país.

Parece claro, também, que não era intenção dos proponentes eliminar a possibilidade de oferta das habilitações. Os formatos dos textos das diversas áreas que estão incluídas no referido Parecer são diferentes, em vista das origens diferentes, e assim a ausência de menção explícita às habilitações no caso do curso de Letras não significa, em comparação com o caso dos cursos de Comunicação (que constam no mesmo Parecer), que essas são vedadas. Isso também pode ser verificado tomando o caso dos cursos de Ciências Sociais, que foram, são e continuam sendo oferecidos com diferentes nomenclaturas e habilitações, embora não haja menção explícita a essa possibilidade no texto, que de fato abriga as Diretrizes para toda a

**PROCESSOS Nº:** 23001.000072/2006-46

área e também para as subáreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).

A situação não pode ser comparada, tampouco, às dos cursos de Administração e de Psicologia. No caso do primeiro, as cerca de 200 “habilitações” distintas (para cerca de 1000 cursos) configuravam a artificialidade das nomenclaturas que buscavam uma pretensa especificidade, cujo propósito era afimar “diferenciais” e atrair estudantes. As Diretrizes para a Administração foram formuladas deliberadamente para combater essa situação, definindo apenas uma habilitação, com base no pressuposto de que o objeto do curso não apresenta a diversificação pretendida. No caso da Psicologia, a primeira versão das Diretrizes definia de fato três “modalidades”, a Licenciatura, o Bacharelado e a Formação de Psicólogo. Aqui também a artificialidade está clara: (i) que sentido faz um Licenciado em Psicologia, que teria como atributo distintivo dos demais Psicólogos o magistério na Educação Básica? e (ii) o que é a Formação de Psicólogo senão um Bacharelado? A conclusão foi uma revisão das Diretrizes que definiu apenas uma “terminalidade”, unificando menções às modalidades e às habilitações. Nenhuma dessas situações tem relação com o curso de Letras.

Nessa interpretação, distinta da que está expressa no Parecer CNE/CES nº 223/2006, as habilitações para o curso de Letras são perfeitamente compatíveis com as correspondentes Diretrizes Curriculares Nacionais. Instituições universitárias são autônomas para criar cursos, alterar projetos pedagógicos e introduzir novas habilitações em cursos de graduação, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes. Para as instituições sem prerrogativas de autonomia, as alterações no projeto pedagógico que implicam na oferta de novas habilitações devem ser precedidas de solicitação de aditamento à autorização anteriormente concedida. Em qualquer caso, os cursos com todas as suas habilitações devem ser submetidos aos procedimentos de avaliação para os fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Passando à questão da carga horária, inicialmente devem ser mencionadas a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que, respectivamente, instituem Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e a **duracão e carga horária desses cursos**.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelece a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura em 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. Esta Resolução foi objeto de longa discussão na Comissão de Formação de Professores deste Conselho, com a conclusão de que o detalhamento das subdivisões da carga horária lá previsto é excessivamente complexo e desnecessário, podendo comprometer a formulação das matrizes curriculares por induzir o uso de receitas padronizadas para o mero cumprimento da prescrição. Por isso, a sua revogação foi explicitamente proposta no Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em abril de 2006, determinando que a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura seja de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais no mínimo 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, e no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, às demais atividades formativas. Tal carga horária está em acordo com o art. 65 da LDB, que estabelece que *a formação do docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*.

Em conclusão, as questões formuladas pela interessada podem ser respondidas da forma apresentada no voto.

Registramos que, por sugestão da Câmara de Educação Superior deste Conselho, as manifestações do pedido de vistas foram incorporadas ao Parecer, produzindo a forma aqui apresentada.

**PROCESSOS Nº:** 23001.000072/2006-46

## **II – VOTO DOS RELATORES**

Responda-se à interessada da seguinte forma, tomando sem efeito o Parecer CNE/CES nº 223/2006, no que diz respeito ao curso de Letras:

1. Não. A carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em uma única habilitação.

2. A carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho.

Brasília (DF), 29 de março de 2007.

Conselheiro Luiz Bevilacqua – Relator

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Relator

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova o voto dos Relatores, com abstenção do Conselheiro Aldo Vannucchi.

Sala das Sessões, em 29 de março de 2007.

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Vice-Presidente

## ANEXO G – Resolução N.º CNE/CES 2/2007

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007 <sup>(\*)</sup>

*Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.*

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, tendo em vista o disposto no art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fulcro no Parecer CNE/CES nº 8/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 13 de junho de 2007, RESOLVE:

Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente.

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – a carga horária total dos cursos ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

- a) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.400h  
Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.
- b) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.700h  
Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.
- c) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h  
Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.
- d) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.600 e 4.000h  
Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos.
- e) Grupo de Carga Horária Mínima de 7.200h  
Limite mínimo para integralização de 6 (seis) anos.

IV – a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.

Art. 3º O prazo para implantação pelas IES, em quaisquer das hipóteses de que tratam as respectivas Resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE, referentes às Diretrizes Curriculares de cursos de graduação, bacharelados, passa a contar a partir da publicação desta.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CES 2/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6.

<sup>(\*\*)</sup> Republicada no DOU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23, por ter saído no DOU de 19/06/2007, Seção 1, pág. 6, com correção no original.

Art 4º As Instituições de Educação Superior devem ajustar e efetivar os projetos pedagógicos de seus cursos aos efeitos do Parecer CNE/CES nº 8/2007 e desta Resolução, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa nº 1/2007, bem como atender ao que institui o Parecer CNE/CES nº 261/2006, referente à hora-aula.

Art 5º As disposições desta Resolução devem ser seguidas pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que for pertinente à matéria desta Resolução.

Art 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Antônio Carlos Caruso Ronca  
Presidente da Câmara de Educação Superior

#### ANEXO

<b>Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial</b>	
<i>Curso</i>	<i>Carga Horária Mínima</i>
Administração	3.000
Agronomia	3.600
Arquitetura e Urbanismo	3.600
Arquivologia	2.400
Artes Visuais	2.400
Biblioteconomia	2.400
Ciências Contábeis	3.000
Ciências Econômicas	3.000
Ciências Sociais	2.400
Cinema e Audiovisual	2.700
Computação e Informática	3.000
Comunicação Social	2.700
Dança	2.400
Design	2.400
Direito	3.700
Economia Doméstica	2.400
Engenharia Agrícola	3.600
Engenharia de Pesca	3.600
Engenharia Florestal	3.600
Engenharias	3.600
Estatística	3.000
Filosofia	2.400
Física	2.400
Geografia	2.400
Geologia	3.600
História	2.400
Letras	2.400
Matemática	2.400
Medicina	7.200
Medicina Veterinária	4.000
Meteorologia	3.000
Museologia	2.400
Música	2.400
Oceanografia	3.000
Odontologia	4.000
Psicologia	4.000
Química	2.400
Secretariado Executivo	2.400
Serviço Social	3.000
Sistema de Informação	3.000
Teatro	2.400

<i>Τυρίσιο</i>	<i>2.400</i>
<i>Zootecnia</i>	<i>3.600</i>

## ANEXO H – Parecer N.º CNE/CES 28/2001

## PARECER CNE/CP 28/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR(A): Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000231/2001-06		
PARECER N.º: CNE/CP 28/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 02/10/2001

## I – HISTÓRICO

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *verbis*: *Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária*.

O objetivo deste Parecer, pois, é o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001.

A existência de antinômias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles. Desta forma o Parecer em tela foi devidamente revisto e, em consequência recebeu nova redação.



Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

### **Definições gerais mínimas**

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

*Duração*, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5<sup>o</sup> da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

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

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

*"Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:*



Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

*I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*

....”

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 9/2001 e começar a efetivar as metas do Capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumpra completá-las no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001.

#### **Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96**

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como **3 + 1**.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

*“Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.”*

*“O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”*

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.

Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valmir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar *o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.*

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1.200 e 1.500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2.200h e 2.500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.

A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

**A Lei 9.394/96**

Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar, como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro deles é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o Art 47, verbis:

*Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.*

*§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.*

*§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (grifos adicionados)*

*§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.*

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

Processo(s): 23001.000231/2001-06

A LDB, no Art 9<sup>o</sup>, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*. Aliás, é no § 1<sup>o</sup> deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art 53, I e II:

*No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições*

*I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;*

*II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (grifos adicionados)*

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas *as normas gerais* (Art 9<sup>o</sup>, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (Art 53, II).

No seu conjunto, elas prevêm uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico-científicas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria.

Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art 65 da LDB, verbis:

*A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O Art 82 da LDB diz:

*Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.*

*Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.*

Processo(s): 23001000231/2001-06

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do Art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária prevista na legislação específica e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei 6.494/77, de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra c, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709, de 27/11/98, exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o Parágrafo único do Art. 82 da LDB altera o Art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória 1.709/98 modifica em seu Art. 4º o § 1º do Art. 1º da Lei 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

*§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar frequentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial."*

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-lei 4.657/42 diz:

*Art. 2º § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.*

A redação do Art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do Art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por

<sup>1</sup> O Art. 1º da Lei 6.494/77 dizia: *As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando efetivamente cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior e profissionalizante.* (a parte por nós grifada foi, no caso, o objeto da Medida Provisória 1.709/98)

Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

isso mesmo, a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto 2.203/97 diz em seu Art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96*.

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

*Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.*

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

## II - MÉRITO

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.



Processo(s): 2300 1.000231/2001-06

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

*"Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional."* (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

**A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora com o forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art 1º, § 2º da LDB, bem como o Art 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às



Processo(s): 2300 1.000231/2001-06

peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pleora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Aqui não se pode deixar de considerar a Resolução CNE/CP 1/99 nos seus § 2º e 5º do Art. 6º, o §2º do Art 7º e o § 2º do Art 9º que propiciam formas de aproveitamento e de práticas

O aproveitamento de estudos realizados no ensino médio na modalidade normal e a incorporação das horas comprovadamente dedicadas à prática, no entanto, não podem ser absolutizadas. Daí a necessidade de revogação dos § 2º e 5º do Art 6º, o § 2º do Art 7º e o §2º do Art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/99, na forma de sua redação.

No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, dos Art 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência complementar** na normatização desta matéria.

Processo(s): 2300 1.000231/2001-06

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem conseqüentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.

Processo(s): 2300 1.000231/2001-06

Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de **200 horas**. Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP 1/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas as *normas gerais* pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico**, deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo paradigma formativo de baixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP 9/2001, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

Processo(s): 2300.1.000231/2001-06

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, por que a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

## II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove a nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001 e o projeto de Resolução anexo, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília(DF), 2 de outubro de 2001.

Conselheiro(a) Carlos Roberto Jamil Cury – Relator(a)

Conselheiro(a) Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Raquel Figueiredo A. Teixeira

Conselheiro(a) Silke Weber

## III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, 2 de outubro de 2001.

Processo(s): 2300.1000231/2001-06

Conselheiro Ulysses de Oliveira Parissset – Presidente

Processo(s): 2300 1.000231/2001-06

PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE /CP , DE DE AGOSTO DE 2001

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea "F", da Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, alterado pelo Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de ,

RESOLVE:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Parisset  
Presidente do Conselho Nacional de Educação



**ANEXO I – Diretrizes Formação Professores da Educação Básica em Cursos Superiores  
– Parecer N.º CNE/CP 009/2001**

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
<b>RELATOR(A):</b> Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namo de Mello, Nélio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora), Silke Weber (Presidente)		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000177/2000-18		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CP 009/2001	<b>COLEGIADO:</b> CP	<b>APROVADO EM:</b> 8/5/2001

**I - RELATÓRIO**

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namo de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu - que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de Grupo Tarefa especial<sup>1</sup>, no tocante à formação de professores, um processo de revisão da Graduação, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como o modelo “3+1”.

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das

<sup>1</sup> Este Grupo Tarefa concluiu, em 15 de setembro de 1999, o documento “Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informam os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

## **1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> : sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras**

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

---

<sup>2</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados; (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

## **1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica**

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente, a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar, a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente, a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar, a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

## 2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado *educação básica*. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*

1. *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
2. *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
3. *zelar pela aprendizagem dos alunos;*
4. *estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
5. *ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
6. *colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

*Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36<sup>3</sup> da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

<sup>4</sup> Pareceres n.º 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções n.º 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensinar-las a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

*Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

*Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:*

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas, (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.

Esta regulamentação foi motivo de parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação.

Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

- a. quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino;

16

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- b. as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

*Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.*

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

### 3. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO PROFESSORES

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, frequentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor.

E ainda, a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

### **3.1 No campo institucional**

#### **3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica**

Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas nos países onde a escolaridade foi universalizada.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.



### 3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria.

Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

### 3.1.3 Isolamento das escolas de formação

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do arraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.

Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.

Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer as demandas sociais apresentadas à educação escolar.

### **3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica**

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo.

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desses temas ou os conhecem apenas superficialmente.

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.

## **3.2 No campo curricular**

### **3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação**

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

**3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos**

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.

### **3.2.3- Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural**

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.

#### **3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional**

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.

#### **3.2.5 Concepção restrita de prática**

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

### **3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa**

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas.

**3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações**

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

**3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica**

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo de jovens de 15 anos e mais com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

### **3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica**

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e aportando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

**II - VOTO DA RELATORA****1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

### **1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores**

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

## **1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**

### **1.2.1. A simetria invertida**

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experimente, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos

didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

### **1.2.2. Concepção de aprendizagem**

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é frequente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

### 1.2.3. Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

### 1.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-re regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

**1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor**



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

## **2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência**

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras

tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

### **2.1.1 – A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica**

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

**2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.**

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

**2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.**

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que



30

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

**2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.**

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

**2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.**

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema - reais ou simuladas - relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de

acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

## **2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica**

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

### **2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática**

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

### **2.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola**

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

**2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar**

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;



- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

#### **2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico**

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

#### **2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**



44

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

### **2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

## **2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional.**

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

### **2.3.1 Cultura geral e profissional**

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

É necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

### **2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos**

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psicológicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer

aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

### **2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação**

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos<sup>5</sup>, assim como o tratamento dos Temas Transversais<sup>6</sup> – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e

<sup>5</sup> Princípios dos PCN de Ensino Médio

<sup>6</sup> Previstos nos PCN de Ensino Fundamental



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto pedagógico da escola, entre outros.

### **2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino**

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que mereçam e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.

São critérios de seleção de conteúdos na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

- a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

- a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;
- b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

### **2.3.5 Conhecimento pedagógico**

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos

alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

### 2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

## 2.4 Organização institucional da formação de professores

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim;



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

- A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.
- Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.
- As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.
- As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.
- A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.
- As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.
- As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.
- As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

### **2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica**

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

- A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.
- A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.
- A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art 8º. da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

### 3- DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completam as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

### **3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional**

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalham conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

### **3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional**

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistematizadas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

### **3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade**

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

### 3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

- a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;
- b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;
- c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;
- d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como:
  - crianças e jovens em situação de risco;
  - jovens e adultos;
  - escolas rurais ou classes multisseriadas;
  - educação especial;
  - educação indígena

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

**3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.**

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

**3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas**

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como o indicado a seguir:

- a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos de situações simuladas e estudo de casos.
- c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que **“Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”**.

Brasília, D.F., 08 de maio de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

Eunice Ribeiro Durham

Edla de Araújo Lira Soares

Guionar Nanno de Mello

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora

Silke Weber – Presidente

**III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 08 de maio de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Parissot – Presidente

**IV - DE CLARAÇÃO DE VOTO EM SEPARADO**

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Quero fazer constar que, durante a sessão do dia 07 de Maio, foram solicitados esclarecimentos sobre o significado do conteúdo do Art 3º, II, (a), e que a explicação oferecida repetiu, de forma enriquecida, o enunciado constante da resolução, acrescida de analogia sobre estudante de medicina adoentado, que vive em seu curso de formação situação algo similar à de seus possíveis futuros pacientes. O Conselho Pleno votou, assim esclarecido, sem que tenha sido feita qualquer inferência sobre a extensão de obrigatoriedade de normas legais da educação básica à superior, em especial aos cursos de formação docente em nível superior.

Além disso, quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes a duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repito, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do “Provão” permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.

Conselheiro Nélio Bizzo

PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

### PROJETO DE RESOLUÇÃO

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais;

#### **RESOLVE:**

**Art. 1º** - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

**Art. 2º** - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

**Art. 3º** - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

**Art. 4º** - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I. considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II. adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

**Art. 5º** - O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II. o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

**Parágrafo único** - A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

**Art. 6º** - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

§ 1º - O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º - As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

**Art. 7º** - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

- III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para a docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

**Art. 8º** - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III. incidentes sobre processos e resultados.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31

**Art. 9º** - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no **locus** institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

**Art. 10** - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

**Art. 11** - Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

**Parágrafo único** - Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

**Art. 12** - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

**Art. 13** - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluindo o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

**Art. 14** - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

**Art. 15** - Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de 02 anos.

§ 1º - Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º - Os projetos em transição deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

**Art. 16** - O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art 3º da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

**Art. 17** - As dúvidas eventualmente surgidas quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394 (LDB).

**Art. 18** - O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá 50 dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

**Art. 19** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002 publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

Brasília, DF, 08 de maio de 2001.

Ulysses de Oliveira Parissset

Presidente

**BIBLIOGRAFIA**

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação / SESU / **Grupo Tarefa: Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília, setembro de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Maio de 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 29-01-98.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 02 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 17 de dezembro de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01/99. Brasília, 07 de abril de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena**. Brasília, 14 de setembro de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/99. Brasília, 10 de novembro de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 de maio de 2000.



**PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO****Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB, n. 01/2000. Brasília, 05 de julho de 2000.