

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PRISCILA RUBIO

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA IRLANDA:
UM ESTUDO COMPARADO**

CURITIBA

2017

PRISCILA RUBIO

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA IRLANDA:
UM ESTUDO COMPARADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª. Rose Meri Trojan

CURITIBA

2017

Aos meus pais e familiares, especialmente ao meu avô, Estefano Milek, que infelizmente nos deixou neste ano, mas sempre foi exemplo de garra e força.

AGRADECIMENTOS

À Rose Meri Trojan, por aceitar fazer parte deste trabalho e me orientar com paciência e dedicação.

Aos meus pais, pelo incentivo que sempre deram aos meus estudos, e, principalmente, por terem proporcionado minha viagem à Irlanda, a qual deu início a este trabalho.

À minha madrinha, minha inspiração para que eu fosse para a área da educação.

Ao Giovanni Gomes, por sua amizade, apoio e grande incentivo durante toda a realização deste trabalho.

RESUMO

O objeto do presente trabalho é a formação de professores, tendo como objetivo um estudo comparado entre os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (Brasil) e de Bacharel em Educação da Universidade St. Patrick's (Irlanda), a fim de identificar a relação entre as necessidades apresentadas pela docência e a formação oferecida. Analisa a grade curricular de cada curso, para identificar semelhanças e diferenças entre os mesmos e a finalidade de cada tipo de formação. A metodologia utilizada é da educação comparada, seguindo as fases que o método propõe: pré-descritiva, descritiva, interpretativa, de justaposição e comparativa. A estrutura do estudo conta com uma teorização referente ao trabalho docente trazendo referências que abordam sobre o tema da formação inicial, continuada, condições de trabalho dos professores e as tendências internacionais. Posteriormente, para cada país e curso, é realizada uma análise do sistema educacional, um breve histórico da formação docente e a descrição do curso, sua grade curricular e seus componentes. Finalmente, é realizada a comparação entre os dois cursos no que se refere às estruturas curriculares, disciplinas e suas respectivas ementas e cargas horárias, e as habilitações que cada graduação proporciona.

Palavras-chave: formação docente; educação comparada; currículo; graduação; Brasil e Irlanda.

ABSTRACT

The present work has as subject the teachers education and the objective is a comparative study between the Pedagogy course of Federal University of Paraná (Brazil) and the bachelor education of St. Patrick's College (Ireland), analyzing the curriculum of each course to identify similarities and differences, and the purpose of the education as well. The methodology used is the comparative education, following the steps from this method: pre descriptive, descriptive, interpretive, juxtaposition and comparative. The structure of this study has a theory part about the teacher's work using references that talk about initial and continuing education, working conditions of teachers and international trends. After that, an analysis of the education system, the historical of teachers education and the description of the course (describing the curriculum and components) is done for each country and degree. Finally it has the comparative part, comparing both courses in different topics, as structure, subjects and their components, and the qualifications each one provides.

Keywords: teacher education; comparative education; curriculum; graduation; Brazil and Ireland.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES.....	36
QUADRO 2: FREQUÊNCIA EM CURSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	38
QUADRO 3: FREQUÊNCIA EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	38
QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL IRLANDÊS.....	39
QUADRO 5: ESTRUTURA DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO.....	52
QUADRO 6: GRADE CURRICULAR DO PRIMEIRO ANO DO CURSO.....	52
QUADRO 7: GRADE CURRICULAR DO SEGUNDO ANO DO CURSO.....	55
QUADRO 8: GRADE CURRICULAR DO TERCEIRO ANO DO CURSO.....	56
QUADRO 9: GRADE CURRICULAR DO QUARTO ANO DO CURSO.....	58
QUADRO 10: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO..	60
QUADRO 11: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	71
QUADRO 12: GRADE HORÁRIA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO.....	72
QUADRO 13: GRADE HORÁRIA DO SEGUNDO ANO DO CURSO.....	73
QUADRO 14: GRADE HORÁRIA DO TERCEIRO ANO DO CURSO.....	74
QUADRO 15: GRADE HORÁRIA DO QUARTO ANO DO CURSO.....	75
QUADRO 16: GRADE HORÁRIA DO QUINTO ANO DO CURSO.....	77
QUADRO 17: CONTEXTOS DO BRASIL E DA IRLANDA.....	80
QUADRO 18: EVOLUÇÃO DO IDH NO BRASIL E NA IRLANDA.....	81
QUADRO 19: COMPARAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR.....	84
QUADRO 20: CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	85
QUADRO 21: DISCIPLINAS DA UFPR DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL.....	86
QUADRO 22: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL.....	86
QUADRO 23: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL.....	87
QUADRO 24: EMENTAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL.....	87

QUADRO 25: DISCIPLINAS DA UFPR DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	89
QUADRO 26: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	89
QUADRO 27: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	90
QUADRO 28: EMENTAS DA ST. PATRICK'S DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	90
QUADRO 29: DISCIPLINAS DA UFPR DE CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	92
QUADRO 30: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	93
QUADRO 31: EMENTAS DA ST. PATRICK'S DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	93
QUADRO 32: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	94
QUADRO 33: DISCIPLINAS DE AMBAS UNIVERSIDADES EM OUTRAS LINGUAGENS.....	95
QUADRO 34: DISCIPLINAS DE AMBAS UNIVERSIDADES REFERENTES À PESQUISA.....	97
QUADRO 35: ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA UFPR.....	99
QUADRO 36: ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA ST. PATRICK'S COLLEGE.....	99
QUADRO 37: FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DE AMBAS UNIVERSIDADES.....	101
QUADRO 38: DISCIPLINAS OPTATIVAS POR DEPARTAMENTO.....	102
QUADRO 39: DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES FORMATIVAS DA UFPR.....	102

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: LISTA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	115
ANEXO 2: DISCIPLINAS DE MAJOR SPECIALISM DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ST. PATRICK'S.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FORMAÇÃO DOCENTE: BASE TEÓRICA.....	17
1.1. PRÁTICA DOCENTE.....	17
1.2. FORMAÇÃO INICIAL.....	21
1.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	29
1.4. TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS.....	34
2. FORMAÇÃO DOCENTE NA IRLANDA.....	39
2.1. SISTEMA EDUCACIONAL IRLANDÊS.....	39
2.1.1 <i>Early Childhood</i>	40
2.1.2 <i>First Level Education</i> ou <i>Primary</i>	41
2.1.3 <i>Second Level Education</i> ou <i>Post-Primary</i>	42
2.1.4 <i>Higher Education</i>	44
2.2. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA IRLANDA.....	47
2.3. O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ST. PATRICK'S.....	51
2.3.1 Primeiro ano.....	52
2.3.2 Segundo ano.....	54
2.3.3 Terceiro ano.....	56
2.3.4 Quarto ano.....	57
3. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	59
3.1. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	59
3.1.1 Educação Infantil.....	60
3.1.2 Ensino Fundamental.....	61
3.1.3 Ensino Médio.....	62
3.1.4 Educação de Jovens e Adultos.....	62
3.1.5 Educação Profissional e Tecnológica.....	63
3.1.6 Educação Superior.....	63
3.2. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	65
3.3. O CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	71
3.3.1 Primeiro ano.....	72

3.3.2	Segundo ano.....	73
3.3.3	Terceiro ano.....	73
3.3.4	Quarto ano.....	75
3.3.5	Quinto ano.....	76
3.3.6	Atividades Complementares.....	77
4.	FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPR E NA UNIVERSIDADE ST. PATRICK'S: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	79
4.1.	CONTEXTO BRASILEIRO E IRLANDÊS.....	79
4.2.	GRADE CURRICULAR, ORGANIZAÇÃO E DURAÇÃO.....	82
4.3.	DISCIPLINAS, CARGA HORÁRIA E CONTEÚDOS.....	84
4.3.1	Contexto Histórico e Sociocultural.....	86
4.3.2	Contexto da Educação Básica.....	89
4.3.3	Contexto do Exercício Profissional.....	91
4.3.4	Outras Linguagens.....	94
4.3.5	Pesquisa em Educação.....	96
4.3.6	Prática Pedagógica: Estágios Obrigatórios.....	97
4.3.7	Formação Complementar.....	100
4.4.	HABILITAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS CURSOS.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
	ANEXOS.....	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a formação docente e como objeto um estudo comparado entre as grades curriculares dos cursos de formação de docentes do Brasil e da Irlanda. Para este recorte foram escolhidos os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), situada no Estado do Paraná, Brasil e de Bacharel em Educação da Universidade St. Patrick's (atual DCU *Institute of Education*), situada em Dublin, Irlanda.

Considerando que o curso de Pedagogia da UFPR habilita para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e está em processo de reformulação, o estudo comparativo com o curso de outro país que ofereça esta mesma habilitação, apresenta subsídios que podem ser úteis para o processo em curso.

O objetivo deste trabalho é analisar os currículos dos cursos de formação de professores da UFPR (Brasil) e da Universidade St. Patrick's (Irlanda), identificando a relação entre as necessidades apresentadas pela docência e a formação oferecida.

Para este estudo, será analisada a proposta de formação docente a fim de identificar semelhanças e diferenças entre as concepções teóricas e disciplinas ofertadas pelas duas universidades e comparar os currículos, com base em estudos teóricos sobre o tema, considerando as especificidades do contexto brasileiro e irlandês, nos âmbitos geográfico, econômico e social, identificando suas relações com a educação.

As diferenças entre os países são evidentes. Por exemplo, no ano de 2016 o produto interno bruto (PIB) da Irlanda corresponde a 250.814 milhões de dólares, sendo que 6,5% do total deste valor é investido em educação, e o PIB per capita é igual a US\$ 53.648, enquanto o Brasil tem um PIB no valor total de 2.346.523 bilhões de dólares, investindo 5,8% deste valor em educação e resultando num PIB per capita de US\$ 11.387, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

Além disso, o índice de desenvolvimento humano (IDH), de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicado em 2015, também apresenta diferenças entre os dois países. Este índice, cujo resultado varia de 0 a 1, utiliza como base de cálculo a esperança

de vida ao nascer, os anos de escolaridade esperados, a média de anos de escolaridade e o rendimento nacional bruto (RNB) per capita. Esta pontuação é dividida em escalas de acordo com o desenvolvimento do país, sendo

(...) valores de IDH inferiores a 0,550 para um desenvolvimento baixo; entre 0,550 e 0,699 para um desenvolvimento humano médio; entre 0,700 e 0,799 para um desenvolvimento humano elevado; e superiores ou iguais a 0,800 para um desenvolvimento humano muito elevado. (PNUD, 2015, p. 224).

De acordo com relatório (PNUD, 2015), o Brasil tem uma pontuação de 0,755 apresentando um IDH elevado e a Irlanda pontua 0,916 sendo este muito elevado. Na classificação apresentada pelo relatório, a Irlanda aparece empatada com a Alemanha em 6º lugar, enquanto o Brasil ocupa a 75ª posição.

Ainda que estes dados não revelem a situação concreta de cada país, considerando que não avaliam as desigualdades internas e outros fatores que interferem na qualidade da educação oferecida e nas condições de formação dos professores, pode-se inferir que a Irlanda, a princípio, apresenta melhores possibilidades para atender às condições necessárias para a oferta de cursos mais adequados às necessidades da escola.

Assim sendo, as perguntas que permeiam este estudo a partir da observação destes dados que demonstram diferenças nas realidades estudadas são: Quais são as semelhanças e diferenças que apresentam os sistemas educacionais de ambos os países? Qual é a formação oferecida para a docência? Como se compõem os currículos que habilitam para a docência nos cursos de graduação ofertados por ambos os países? Para quais áreas de atuação habilitam?

A hipótese identificada para este trabalho é de que, um país como Irlanda, que apresenta desenvolvimento econômico significativo e IDH muito elevado situado entre as dez primeiras posições no ranking mundial, pode ter melhores condições para oferecer uma formação de professores mais adequada e pode contribuir no processo de reformulação no currículo de graduação em Pedagogia de uma universidade brasileira. Além disso, a comparação com um currículo de outro país permite compreender melhor a realidade brasileira e identificar seus pontos fortes e fracos.

Assim sendo, a pesquisa realizada é um estudo de caso de caráter qualitativo, pois, o objetivo é a compreensão, análise e problematização das atividades propostas por cada uma das duas instituições específicas. Como afirma Goldenberg (2004, p. 14)

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica de um grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.

No caso deste trabalho, o enfoque no currículo, inclui o estudo de duas propostas de formação de professores de dois países distintos, por meio da comparação, exigindo entrar no campo de um método específico, que se constituiu historicamente. De acordo com Ciavatta (2009), a educação comparada nasceu da observação dos viajantes e remonta ao século IV a. C.

A partir de então, Ciavatta (2009, p. 131) destaca a importante presença da história e da sociologia na construção da educação comparada, reforçando que “o desenvolvimento da história comparada está muito ligado ao desenvolvimento da sociologia, onde o método comparativo teve origem”.

Segundo Menezes (2016), a partir de estudos de Kaloyiannaki e Kazamias (2012), o marco acadêmico da educação comparada iniciou-se com o trabalho pioneiro de Marc-Antoine Jullien de Paris e, posteriormente, dos discursos de formuladores de políticas educacionais, reformadores e administradores na área da educação na Europa e nos Estados Unidos, levando à necessidade de desenvolver um método específico. Segundo Trojan:

[...] a questão metodológica não é um simples problema técnico, mas implica em um julgamento de valores que resulta de um dado ponto de vista sobre a realidade. Assim, deve-se evitar a adoção de modelos e metodologias sem que se faça um diagnóstico preciso, que inclui a definição prévia de objetivos e a elaboração de categorias que correspondam às questões às quais se pretende responder (TROJAN, 2009, p. 13-14).

No que se refere ao método de educação comparada, este “é composto pelas seguintes fases: pré-descritiva, descritiva, interpretativa, de justaposição, comparativa e prospectiva” (MENEZES, 2016, p. 23). A fase prospectiva, que se refere às proposições que se elaboram a partir do analisado, é optativa, pois,

além de ser adequada a uma pesquisa mais aprofundada e aos interesses do pesquisador, e não será utilizada neste trabalho.

A fase *pré-descritiva* é o momento em que se define o planejamento da pesquisa, quando se é selecionado e identificado o problema, com hipóteses e delimitação da investigação.

A fase *descritiva* é destinada à interpretação de dados para a pesquisa. Segundo Menezes,

(...) devem-se apresentar os dados contextuais na fase descritiva da pesquisa. Além disso, deve-se classificar os dados como educativos e não educativos (geográficos, históricos, políticos econômicos, sociais, religiosos etc). O peso de cada dado ou conjunto de dados pode variar de acordo com o espaço (país, estado, município, unidade escolar, sala de aula), com o tempo (ano, década, século) e com os objetivos da investigação. Caberá ao investigador decidir quais dados são os mais importantes, em função da área de estudo e das hipóteses da pesquisa. (MENEZES, 2016, p. 23).

Na fase *interpretativa*, será realizada a interpretação dos dados obtidos na etapa anterior, “esta fase deverá finalizar a redação de conclusões analíticas, que apresentem também reflexões e um resumo parcial do trabalho elaborado até o momento.” (MENEZES, 2016, p. 24).

A fase de *justaposição* é o momento do confronto de dados que foram apresentados nas fases anteriores, para identificar semelhanças e diferenças, quando é “importante revisar as hipóteses com a intenção de adicionar novos dados, que deverão, ainda nesta fase, ser comprovadas ou rejeitadas” (MENEZES, 2016, p. 24).

Por fim, tem-se a fase *comparativa*, quando finalmente, segundo Menezes (2016, p. 25), “deve-se adotar o processo de síntese para elaborar conclusões sobre a comparação realizada. Tais conclusões darão suporte teórico necessário para explicar a realidade, no âmbito educacional”, confirmando ou negando as hipóteses levantadas.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à fundamentação teórica englobando a prática docente, a formação inicial e continuada, bem como as condições de trabalho dos professores e as tendências internacionais referentes ao tema. O segundo capítulo refere-se à educação na Irlanda, descrevendo o sistema educacional irlandês, um breve histórico da formação docente e o detalhamento do curso de bacharel em

educação da Universidade St. Patrick's (DCU *Institute of Education*). O terceiro capítulo é referente à educação no Brasil, no qual está descrito o sistema educativo brasileiro, um breve histórico da formação de professores e a grade curricular do curso de pedagogia da UFPR. O quarto, e último, capítulo é composto pela comparação do contexto dos dois países e da formação docente na Universidade Federal do Paraná do Brasil e na Universidade St. Patrick's da Irlanda, identificando semelhanças e diferenças entre as grades curriculares, organização, duração, disciplinas e respectivas cargas horárias e conteúdos dos cursos.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos pontos que merece destaque, no âmbito da educação, é a formação docente, ou seja, a formação necessária para o exercício da prática pedagógica do professor que atuará na escola. Como afirma Sacristán (1999, p. 64), “O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.”. Para debater o que concerne à formação docente é necessário fundamentar-se na teoria pedagógica e também na realidade das escolas e salas de aula, pois a prática depende do contexto sócio histórico no qual o docente está inserido. Além disso, as práticas de cada professor decorrem da sua formação inicial e continuada, bem como das suas condições de trabalho e das suas experiências no espaço educativo, entre outros fatores.

Assim, este primeiro capítulo está dividido em quatro partes que abordam os principais elementos constitutivos da formação docente. Primeiramente, é necessário situar, teoricamente, a prática docente. Logo em seguida, trata-se da formação inicial, abordando sobre questões sobre o currículo, bem como a sua importância para uma formação inicial de qualidade. No terceiro tópico, apresentam-se as condições de trabalho da profissão docente e reflexões acerca da formação continuada. Finalmente, discorre-se sobre as tendências internacionais, decorrentes das influências externas.

1.1. A prática docente

Eyng (2007, p. 115), afirma que a pirâmide aluno, professor e conhecimento se organiza em função da visão de homem e de mundo na qual se apoia, ou seja, o contexto sócio histórico e geográfico é o que origina teoria pedagógica.

Tanto a teoria quanto a prática pedagógica se modificam historicamente, devido à realidade específica da qual cada escola faz parte, visto que, estas dependem do contexto no qual estão inseridas. Saviani (2007, p. 102) afirma que "A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira,

o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.”.

Considerando que a sociedade está sempre em transformação, faz-se necessário destacar que, nas teorias da educação, segundo Saviani (2007), duas tendências se evidenciam:

Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”. Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante sem, contudo, excluir a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas. (SAVIANI, 2007, p. 103).

No que concerne a estas duas tendências, é possível afirmar que, atualmente, o foco principal se concentra na atividade do aluno. Como confirma Saviani (2007, p. 105), na tendência tradicional (a primeira tendência), a ênfase se põe na teoria, reforçando o papel ativo do professor, como detentor do conhecimento e da responsabilidade de repassá-lo aos alunos, mediante processos e métodos de ensino adequados. Já na segunda tendência, chamada “renovadora”, a ênfase se desloca para a prática do aluno, reforçando o seu papel, que “expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e percorre, com o auxílio do professor, os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.” (SAVIANI, 2007, p. 105).

As tendências indicadas respondem aos condicionamentos do contexto social, econômico, político e cultural que configuram a realidade escolar e as teorias pedagógicas. Mas, um dilema sempre presente na educação e na relação professor-aluno, que se realiza tanto nas salas de aula de educação básica quanto nos cursos de formação de professores, é a denominada polarização entre teoria e prática. De um lado, os estudantes reclamam que os cursos são muito teóricos e, de outro, os professores defendem que a teoria é importante e que fará falta no futuro, caso não seja aprendida. Saviani (2007, p. 106) afirma que apenas posteriormente os alunos poderão perceber se os professores

estavam certos ou errados, se eles precisavam realmente da teoria ou se estavam sendo “enganados”:

Somente após a conclusão do curso, com sua inserção profissional, é que os alunos poderão constatar: “É verdade. Eu não percebia quando era aluno, mas agora vejo que aquelas coisas que o professor ensinou são mesmo importantes para a minha prática”. Ou então: “O professor me enganou. Aquelas coisas que ele ensinou não têm nenhuma relação com a prática que desenvolvo no exercício profissional”. Mas, como esse ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola e se repete indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. (SAVIANI, 2007, p. 106)

Este dilema só pode ser resolvido na compreensão de que a teoria e a prática são polos indissociáveis de um mesmo processo, pois são fundamentais à experiência humana. A prática dá origem à teoria, pois é em razão da prática que a teoria se desenvolve, e a prática depende da teoria, pois sem ela se perde a especificidade da atividade humana, como explica Saviani (2007, p. 108)

(...) a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir.

Neste sentido, a atividade teórica é fundamental para explicar, compreender, definir finalidades e antecipar a ação, que é o que caracteriza a prática humana. Sendo assim, Saviani (2007) defende que precisamos de muita teoria para dar suporte a nossa prática. Do mesmo modo, afirma Vázquez:

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Além da discussão teoria-prática, Donatto e Ens (2008) afirmam que a sociedade se reflete na educação e na prática pedagógica, considerando a necessidade de formar cidadãos condizentes com as exigências sociais. Os autores (2008, p. 156) afirmam que os professores devem “atender às necessidades da sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores”, e para isso, os professores devem ter uma formação que possibilite entender o seu papel na formação de pessoas que possam atuar na direção de uma prática “revolucionária” e não conservadora.

Além disso, a prática docente está ligada a elementos que vão além de sua formação acadêmica, como afirma Tardif (2002, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. O autor (2002, p. 36) afirma que os professores devem possuir saberes constitutivos da prática, que podem ser chamados de saberes docentes, que vão além dos conteúdos do ensino, englobando: formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Neste sentido, os conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica refletem um ponto de vista, uma abordagem, a partir da qual, se estruturam os saberes pedagógicos necessários para a prática.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são os adquiridos com a formação científica acadêmica, são aqueles “(...) transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.” (TARDIF, 2002, p.36).

Os saberes disciplinares “(...) integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.”; os curriculares: “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os

professores devem aprender a aplicar.”; os experienciais: “(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” (TARDIF, 2002, p. 38-9).

Ou seja, os saberes docentes são compostos dos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação profissional dos professores, que são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas de formação inicial ou continuada, que são aprimorados e complementados no cotidiano da prática.

Pimenta (1999), quando fala sobre a formação de professores, no que se refere à possibilidade do curso contribuir para a contínua construção de conhecimentos a partir da sua prática, afirma que

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA 1999 p. 18).

Como este trabalho tem como foco a formação acadêmica inicial de professores, o saber englobado na discussão que segue terá como foco os saberes da formação (das ciências da educação e da ideologia pedagógica).

1.2. A formação inicial

Pensar na formação docente é refletir que acerca da educação de um modo geral e de como se dá a capacitação do profissional que é formado nos cursos de nível superior, e que

A formação básica (ou inicial) tem sido realizada, ao longo da história, por instituições especialmente organizadas para este fim, o que inclui a presença de um grupo de profissionais especializados, a existência

de um currículo que estabelece sequência e conteúdo do programa de formação, um plano de atividades, a realização de sessões e de tarefas que visam alcançar objetivos referentes à aquisição de conhecimentos, competências, destrezas, habilidades, atitudes, capacidade de saber e saber fazer. (LIMA,; REALI, 2002, p. 226-227).

No que tange ao saber da formação profissional dentro destas instituições formadoras, é necessário fazer uma reflexão acerca dos currículos dos cursos que preparam estes professores. Currículo, do latim “curriculum”, tem como significado caminho, trajeto, percurso. Este objeto que rege o percurso de todo o sistema educativo, pode assumir diferentes concepções ao longo do tempo, defendido e difundido de diversas formas, dependendo do contexto no qual se encontra. Segundo Silva,

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. (SILVA, 2006, p. 4.820).

Assim sendo, o currículo tem como objetivo atender a determinadas necessidades e interesses presentes no contexto histórico, social, econômico e cultural, no qual se insere, ou seja:

(...) o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria (SILVA, 2006, p. 4.822).

Kramer (1997, p. 19) afirma que o currículo, ou proposta pedagógica, “é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.”, ou seja, o currículo não é algo acabado e definitivo, e contém uma “aposta” que deve levar em consideração a finalidade do processo educativo e a favor de quem este se destina para buscar sempre o aperfeiçoamento e soluções para os problemas enfrentados que possibilitem as mudanças esperadas. Para isso, o currículo deve ser construído coletivamente, pensando na diversidade do público ao qual se destina, pois, a

“realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas” (KRAMER, 1997, p. 22).

Ao analisar uma proposta pedagógica, Kramer (1997, p. 24) sugere algumas perguntas que devem ser formuladas: “Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?”, pois os autores e o processo pelo qual se desenvolve explicita suas finalidades. Também, há a necessidade de verificar se o currículo proposto condiz com a realidade do público que pretende ser atingido com aquela proposta, questionando se “tais conhecimentos estão de acordo com as necessidades do contexto, privilegiando aspectos sociais e culturais ou são priorizados os chamados conteúdos escolares universais?” (KRAMER, 1997, p. 25-6).

Além do dilema do currículo em si, Mello (2000, p. 99-100), analisando a formação inicial do professor no Brasil, afirma que há um paradoxo entre as formações de professores para os diversos níveis de ensino. Primeiro, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores têm formação mais pedagógica – devido aos cursos normais (magistério) e graduação em Pedagogia –, o que faz com que não se priorize o conteúdo das matérias que deverão ser ensinadas. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os professores têm formação acadêmica específica focada na disciplina que irão lecionar, porém, o curso não é suficiente no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos necessários para a prática docente. A autora afirma que,

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira. (MELLO, 2000, p. 100)

Inevitavelmente, é necessário estabelecer articulações entre o curso de formação e a prática docente, pois, a qualidade da formação do professor está diretamente ligada à qualidade do ensino. Como defendem Lima e Reali (2002, p. 219), “A preocupação com a aprendizagem profissional da docência se insere

no âmbito das preocupações com a melhoria da qualidade da Educação, visto que a formação de professores é, reiteradamente, apontada como elemento fundamental para sua ocorrência”. É preciso investir na formação dos profissionais da educação, para evitar “[...] os ônus do fracasso escolar: recuperação do nível de aprendizagem, aceleração da escolaridade e regularização da matrícula dos milhões de alunos atendidos por professores provenientes de cursos de formação ruins.” (MELLO, 2000, p. 101). Ou seja, a formação inicial deve ser encarada como política pública, como estratégia para obter a qualidade da educação básica, ainda que esta não seja a única condição.

Pimenta (1999), quando discorre sobre a desvalorização profissional do professor, e afirma que os mesmos não devem ser considerados apenas reprodutores de conhecimentos ou monitores de programas pré-elaborados, defende que

(...) tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos para que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA 1999 p. 15)

Repensar a formação de professores, e levar em conta as considerações de Pimenta (1999) de que os profissionais da educação não podem ser meros reprodutores de conhecimento, desloca a formação para um campo de reflexão. Bergmann e Silva (2013) – quando fazem um estudo acerca do uso de diários reflexivos na formação inicial de professores de língua espanhola na modalidade à distância, em uma universidade federal em Santa Catarina (Brasil) – citam três níveis de reflexão que foram propostos por Zeichner e Liston (1987, *apud* BERGANN; SILVA, 2013, p. 1.003), sendo estes o técnico, o prático e o crítico:

(...) parecem abrir a possibilidade de os professores engajarem-se em uma reflexão mais orgânica sobre a heterogeneidade dos significados que constituem as representações, os valores, as intenções e as próprias ações, ou seja:

- a) a reflexão técnica enfatiza a reflexão sobre “o que” e “como” o professor trabalha na prática;
- b) a prática, a reflexão sobre os objetivos de aprendizagem das atividades propostas;
- c) a crítica, por sua vez, a reflexão sobre os objetivos educacionais e como eles podem levar à formação de sujeitos envolvidos com a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os diários, propostos por Bergmann e Silva (2013, p. 1004), além de outros pesquisadores por elas citados, sugerem que quando os professores fazem anotações sobre sua prática e refletem sobre a mesma, “poderão aprender a refletir com sistematicidade sobre o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos, a identificar problemas na prática e a provocar mudanças em seu contexto de ensino”.

Mas, se falamos de formação e dos diários feitos na prática – com o docente em sala de aula –, mais uma vez reiteramos a importância da boa estruturação do currículo de formação inicial dos professores. Neste sentido, os estágios supervisionados podem proporcionar aos acadêmicos, que futuramente serão professores, experiências de aproximação da sala de aula, para desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática, a partir dos conhecimentos teóricos aprendidos. Além disso, destaca-se a possibilidade de intercâmbio entre pares, que se faz importante para uma ação coletiva de reflexão. Basicamente, o objetivo é “formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a *reflexão-na-ação* e *sobre-a-ação* sejam convertidas em instrumentos de desenvolvimento de seu trabalho.” (LIMA; REALI, 2002, p. 224, *grifos das autoras*).

Ou seja, para que a reflexão sobre a prática aconteça desde a formação inicial, é necessário que a articulação entre a teoria e a prática esteja inserida nos currículos dos cursos. Saviani (2007) e Pimenta (1995) afirmam que os estudantes clamam por mais prática, já que consideram os cursos muito teóricos. Como já debatido anteriormente, Saviani (2007) aponta que somente após a conclusão dos cursos os acadêmicos perceberão a importância da teoria para sua prática e que ambas devem estar associadas, pois, além da importância da prática nos cursos de formação inicial de docentes, a necessidade de tratar a teoria e a prática de forma indissociável é fundamental para a profissão docente.

Pimenta (1995), em sua pesquisa sobre as práticas de ensino em cursos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) do Brasil, afirma que, historicamente falando, nos currículos de formação de professores brasileiros, os estágios se apresentam de formas bastante distintas, porém “em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador. Tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos

dos cursos.” (PIMENTA, 1995, p. 59). A autora, tanto quanto Saviani, reitera que a prática e a teoria devem caminhar juntas: “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.” (PIMENTA, 1995, p. 63).

No que diz respeito à atividade teórico-prática, Pimenta (1995, p. 63) destaca a importância da didática como “uma área do conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal da realidade ainda não existente) ela se constitui num método, num instrumento para a práxis transformadora do professor.”. A autora enfatiza que o estágio deveria ser uma atividade de didática e não uma disciplina, pois a didática tem como objetivo o estudo do processo ensino-aprendizagem. O estágio, enquanto atividade didática, deveria ter o objetivo de preparar os professores para o ato de ensinar em determinada situação histórico-social, aliando teoria e prática, pois, “O conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto-fenômeno universal.” (PIMENTA, 1995, p. 63).

A partir das considerações anteriores, é possível afirmar que o que se refere à formação inicial, incluindo a inserção na prática, a relação dos cursos entre teoria e prática, como os estágios supervisionados se encaminham, os fundamentos para a prática docente e a didática, enquanto componentes do currículo de formação que, como já considerado por Kramer (1997), não pode ser estático, deve conter uma aposta e ser reformulado sempre que necessário para melhor atender à educação como um todo.

Após a definição clara das finalidades da formação, devem ser determinados os elementos que devem ser constituintes no currículo considerado de qualidade e como estes se articulam. Gatti et al (2009, p. 223-225), pesquisando sobre os currículos e ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil, analisam a composição das grades curriculares, que dividem em sete grupos, da seguinte forma: 1) *fundamentos teóricos da educação*, onde se encontram as disciplinas que devem dar embasamento teórico, como Psicologia e Sociologia; 2) *conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*, grupo

destinado às disciplinas de conhecimento pedagógico de forma ampla, como Gestão Educacional, Currículo, Avaliação; 3) *conhecimentos relativos à formação profissional específica*, onde aparecem as disciplinas que oferecem currículos da educação básica, metodologias, e saberes de tecnologia, dentre elas Alfabetização, Metodologia do Ensino de Artes e Gestão de Mídias Educacionais; 4) *conhecimentos relativos à modalidades e níveis de ensino específicos*, que englobam a atuação em determinados segmentos, como Fundamentos da Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos; 5) *outros saberes*, “disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião, etc.”; 6) pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), onde há metodologias de pesquisa e elaboração de trabalhos com orientação; e, finalmente, 7) *atividades complementares*, são atividades integradoras, que complementam a formação, como Estudos Independentes e Seminário Cultural. No que diz respeito aos estágios, os autores afirmam que “observou-se que as horas correspondentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam.” (GATTI et al, 2009, p. 225).

A partir desta pesquisa, Gatti et al (2009) concluem que há diversas nomenclaturas para disciplinas muito semelhantes em diferentes instituições, mas que há uma equivalência entre as disciplinas, e que a partir da ementa, é possível perceber, o que já afirmado anteriormente, a distinção entre porquê, o que e como ensinar, reforçando a falta da prática educacional, como é confirmado na sua análise:

Considerando o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de alicerçar teoricamente o aluno de Pedagogia com base em outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se, no entanto, que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As ementas das disciplinas desse grupo registram preocupação com as justificativas sobre “o porquê” ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente apontam “o quê” e “como” ensinar.

No que se refere à relação teoria-prática, Gatti et al (2009, p. 233) concluem que, “a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas”. O que nos leva a inferir que o problema não está na quantidade de teoria em relação às práticas oferecidas pelos cursos, mas à falta de articulação entre ambas.

Nesta perspectiva, Lima e Reali (2002, p. 227) afirmam que, de maneira geral, os cursos de formação são alvos de crítica, entre outros motivos, por ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, ou estar associado a abordagens transmissivas e tecnológicas. As autoras também afirmam que pesquisas mostram que os “programas de formação inicial têm escassas possibilidades de serem incorporados no repertório cognitivo de futuros professores”. Porém, as potencialidades do curso merecem ser destacadas, como defendem as autoras:

Eles são identificados como responsáveis por gerar marcos de referência, esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer o melhor entendimento profissional. Nessa perspectiva, as disciplinas acadêmicas oferecidas nos cursos de formação despontam como decodificadoras dos alunos, visto que permitem ampliar seu vocabulário, assim como o conhecimento básico dos processos em exame e os recursos necessários à análise das situações que caracterizam o contexto profissional. (...) O curso de formação, desse modo, se converte em contexto de aprendizagem, com potencialidade para favorecer o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos indivíduos. (LIMA; REALI; 2002, p. 228).

Mas, a prática docente e o universo do professor vão muito além da formação inicial e das disciplinas que compõem o currículo. Como afirma Pimenta (1999 p. 26, *grifos da autora*), “frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*”, o que também é colocado por Tardif (2010), quando explana que os saberes docentes são plurais e múltiplos e envolvem, além da formação inicial, os âmbitos relacionados ao disciplinar, ao curricular e ao experiencial. Desta forma, é preciso considerar outros saberes adquiridos com a prática, que conforme afirmam Lima e Reali (2002, p. 224), “são, pois, gerados na atuação profissional dos professores, fundamentam suas ações cotidianas e despontam como vitais

no trabalho docente, pois tendem a se converter em *habitus*.". Além disso, as autoras defendem que:

Conceber a formação de professores (...) como um processo *contínuo, sistemático e organizado*, significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar de carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do "aprender a ensinar", passam por diferentes etapas, assim como salientar que os cursos de formação representam uma etapa, um ponto de partida que convive com outras modalidades de formação. (LIMA; Reali; 2002, p. 232-233, *grifos das autoras*).

Sendo assim, é necessário considerar, além da formação inicial, outros elementos que constituem a prática docente, dentre eles: os saberes docentes, a formação continuada, as condições de trabalho, entre outras, que de forma ou outra afetam na prática educacional.

1.3. Condições de trabalho e formação continuada

Como já descrito anteriormente, dentre os diversos fatores que permeiam o trabalho docente, é necessário pontuar brevemente o que tange à formação continuada e às condições de trabalho, pois, tanto quanto a formação inicial, afetam diretamente a prática nas salas de aula.

A formação continuada acontece a partir do momento em que o docente já concluiu sua formação inicial e está em ação nas escolas. Esta pode ser encarada de duas maneiras distintas, como meio de suprir as carências da formação inicial ou como parte do crescimento profissional.

No primeiro caso, quando a formação inicial é considerada insuficiente para a prática docente, isso se deve a diversos fatores, como cursos de formação de professores mal estruturados, diversidade de contextos, necessidade de novas práticas, falta de reflexão sobre as práticas, entre outras, como afirmam Siqueira, Aguiar e Colares (2015, p. 146), "é importante se compreender que a formação inicial não é suficiente para atender às demandas da prática pedagógica". Sendo assim, ela pode ser considerada um meio de suprir as carências da formação inicial devido às deficiências dos cursos de formação de professores.

De qualquer forma, mesmo que o curso de formação de professores inicial seja excepcional, a formação continuada é indispensável. Aí, entramos na segunda visão da educação continuada, considerando que ela faz parte do crescimento profissional do docente, como afirmam Siqueira, Aguiar e Colares (2015, p. 149), “Para realizar mudanças na sua prática e tornar o ensino um ato dinâmico, os professores precisam revisar seus conceitos, aprender novas técnicas, quebrar suas certezas”. Então, esta formação é um meio de refletir sobre a prática e buscar novos caminhos, pela própria necessidade de melhor atender os discentes, como é possível perceber na afirmação de Herneck e Mizukami (2002, p. 319) quando declaram que

(...) o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia em sua gestão de classe e maiores capacidades de ação individual e coletiva para a construção de novas ações cotidianas.

Mas, para que isso ocorra, de forma eficiente, é preciso conter um determinado ponto de vista sobre formação continuada, tal como conceitua Mizukami (2002 *apud* SIQUEIRA; AGUIAR; COLARES, 2015). Esta autora afirma que há necessidade de superar a visão clássica e assumir uma nova concepção, ou seja

(...) diferentemente da visão clássica que concebe a formação continuada como reciclagem para atualizar os docentes sobre os conteúdos a serem trabalhados, a nova concepção de formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento e passa a tratar de problemas educacionais através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. (SIQUEIRA; AGUIAR; COLARES, 2015, p. 148).

Gatti e Barreto (2009), tratando das possibilidades da formação continuada, afirmam que há dois meios para que a mesma aconteça, o formal e o informal, como é possível verificar na seguinte passagem:

(...) a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos

do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Institucionalmente falando, existem programas pré-elaborados que possibilitam a capacitação dos profissionais que exercem a docência no Brasil e são oferecidos pelo governo federal, alguns exemplos são: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, *ProInfantil*, *Pró-letramento*, e *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) – além das iniciativas dos sistemas estaduais e municipais de ensino –, o que demonstra que a formação continuada no Brasil, vem sendo incentivada pelas políticas educacionais atuais.

Herneck e Mizukami (2002) quando investigam sobre um programa de formação continuada e à distância no desenvolvimento profissional de 39 docentes da rede pública de Minas Gerais (Brasil) – que participaram do programa e continuam atuando nas escolas –, afirmam que é necessário considerar os motivos que levam os professores a fazer capacitações e, citando Garcia (1999), apontam como

[...] sendo aqueles relacionados às necessidades específicas de ensino. Sob tal ótica, a eficácia de um programa poderia ser *medida*, do ponto de vista docente, pela aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente. (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 316, *grifo das autoras*)

Quando os cursos de formação não consideram as necessidades reais dos professores, o que é identificado por Herneck e Mizukami (2002) como uma debilidade de cursos pré-elaborados, estes acabam deslocando a atividade docente para a mera transmissão de saberes, como executores de planos/programas elaborados externamente. Segundo as autoras (2002, p. 317, *grifo das autoras*), para que a formação adquirida nestes cursos se torne eficaz, faz-se necessária a interação do professor, ou seja, eles devem falar e participar, pois assim “os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais *chance* de chegarem até a sala de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas.” Neste sentido, se reforça a necessidade – já evidenciada no que se refere à formação inicial – de articulação entre a teoria (conteúdo da formação) e a prática (a realidade vivida na escola).

Além da educação continuada institucional, como já destacado por Gatti e Barreto (2009), a formação pode ocorrer de maneiras mais informais, como a reflexão sobre a ação e a troca entre pares sobre a atividade docente. Sendo assim, é correto afirmar que não somente os cursos e/ou encontros propostos formalmente são importantes, quanto é preciso valorizar as trocas informais que acontecem dentro da escola – que necessitam de espaço e tempo garantidos pelas condições de trabalho oferecidas pelas escolas. Além disso, Wengzynski e Tozetto (2012) afirmam que a própria sala de aula também é um lugar de formação continuada, pois esta não é somente um lugar de aplicação prática do conhecimento adquirido na formação, mas também de reflexão sobre a própria prática. Neste sentido, também pode ser considerada enquanto formação continuada, porque mobiliza o chamado saber experiencial, apontado por Tardif (2010).

Herneck e Mizukami (2002, p. 318) concordam que a prática docente também é espaço de formação continuada, pois permite a reflexão sobre e na ação,

A prática docente, enquanto fonte de aprendizagem, gera, integra, revisa, rejeita e convalida diversos tipos de saberes (curriculares, profissionais, científicos, da experiência, etc.). Assim, evidencia-se o potencial formativo das práticas individuais e/ou coletivas no sentido de identificar problemas, construir soluções e definir projetos.

Deste modo, destaca-se que o saber experiencial é um dos saberes imprescindíveis à vida profissional do docente, que se torna essencial quando é objeto de reflexão sobre a prática realizada. Mas, é preciso compreender que a prática não se basta a si mesma. Lima e Reali afirmam que:

Não se coloca em dúvida que a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação do trabalho do professor, no entanto, essa convicção não pode ser justificativa do *mito do valor da experiência*, segundo o qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável [...].(LIMA; REALI, 2002, p. 225, *grifos das autoras*).

Além da formação continuada, outro fator de grande importância relacionado à prática docente diz respeito às condições trabalho. Gasparini et al (2005) quando analisam os dados do *Relatório da Gerência de Saúde do*

Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil), relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003, afirmam que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. (GASPARINI et al, 2005, p. 192).

Gasparini et al (2005) citam, também, um estudo realizado com professores de Santa Maria (Rio Grande do Sul – Brasil), que investiga o estresse e os agentes que desencadeiam o mesmo, tendo como resultado fatores que estão presentes em diversas realidades, sendo eles:

(...) a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. (GAPARINI et al, 2005, p. 194)

Gasparini et al (2005, p. 194) cita Zaragoza (1999) que define os fatores indicadores dos sintomas dos professores como mal-estar docente, que “considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade”.

Este conjunto de fatores resultam no chamado *Burnout*, termo em inglês que segundo Melo et al (2015) quer dizer “queimar até a exaustão”, e trata-se de uma síndrome que atinge profissionais que lidam com pessoas e, no caso do trabalhador docente, alguns dos sintomas são “falta de energia e entusiasmo, desinteresse pelos alunos, percepção de frustração e desmotivação, alto absenteísmo, desejo de trocar de posto de trabalho [...]” (MELO ET AL, 2015, p. 2). De acordo com os autores, a profissão docente foi identificada pela Organização Internacional do Trabalho como de alto risco e a segunda, em nível mundial, a apresentar doenças ocupacionais.

Ou seja, de acordo com Melo et al (2015, p. 3), com a síndrome de *burnout*, o trabalhador, que no caso desta discussão é o docente, antes envolvido afetivamente com os alunos e o trabalho, atinge tal cansaço que chega a desistir da profissão quando sua energia se esgota, de tal forma que não sente mais sentido na sua relação com o trabalho, o que gera desinteresse e apatia. Infelizmente,

O quadro educacional brasileiro apresenta um cenário bastante problemático no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho. No trabalho docente, atualmente, estão presentes aspectos potencialmente estressores, como baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional. O estresse neste tipo de profissão ocorre porque os professores ficam muito tempo de seu dia fisicamente isolados de seus colegas de trabalho, não podendo expressar e dividir suas ideias com eles. (MELO ET AL, 2015, p. 3)

Assim, pode-se concluir que a efetividade da atividade docente é resultado de um conjunto de fatores que envolvem, além da formação inicial, a formação continuada e as adequadas condições de trabalho para enfrentar os desafios que o processo de ensino e aprendizagem exige.

Atualmente, além dos programas estabelecidos pelos gestores dos sistemas, destacam-se as políticas internacionais – relacionadas a programas de avaliação de desempenho de estudantes, pesquisas sobre a atividade dos professores e agendas ou acordos internacionais – que exercem influência sobre os cursos de formação inicial e continuada.

1.4. TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Para desenvolver um estudo comparado sobre os cursos de formação inicial de professores de uma universidade brasileira e uma irlandesa, pode-se tomar a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) – ou Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, em português –, desenvolvida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para identificar tendências decorrentes das orientações e

sugestões contidas nos relatórios elaborados sobre o tema. É a primeira pesquisa internacional, com dados comparáveis, a concentrar-se no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores das escolas (OCDE, 2009). Esta pesquisa foi realizada pela primeira vez em 2007-08, quando Brasil e Irlanda participaram, e em 2012-13, quando apenas o Brasil participou. Assim, serão utilizados os dados sobre os dois países referentes à primeira aplicação.

Segundo o relatório publicado em 2009, a pesquisa TALIS tem como objetivo geral promover indicadores internacionais e uma análise das políticas sobre docência e ensino para ajudar os países a revisar e desenvolver políticas para tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva. Participaram professores da educação secundária básica (anos finais do ensino fundamental brasileiro e ciclo júnior do *post primary* irlandês) e diretores escolares das escolas investigadas, a fim de fornecer dados e análises sobre os seguintes aspectos: gerenciamento e liderança escolar; avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* que estes recebem; desenvolvimento profissional; e crenças e atitudes dos professores sobre o ensino e suas práticas pedagógicas. (OCDE, 2009).

Em relação ao perfil dos professores que participaram da pesquisa TALIS em 2007-08, tem-se os seguintes dados: tanto na Irlanda quanto no Brasil, a maioria dos docentes situava-se entre os 30 e os 49 anos de idade (Irlanda com aproximadamente 50% dos professores e Brasil por volta de 65%). A Irlanda apresentava cerca de 25%, e o Brasil 22% dos docentes com menos de 30 anos. Na faixa de 50 a 59 anos, a Irlanda apresenta em torno de 25% e o Brasil pouco mais de 11%, o que demonstra que o país europeu tem um número significativamente maior de professores acima dos 50 anos. (OCDE, 2009).

No que diz respeito à distribuição dos gêneros dos participantes desta pesquisa, os dois países possuem a maioria dos professores do gênero feminino, ficando em torno de 70 a 75% do total, reiterando a imagem de profissão predominantemente feminina. Porém, no Brasil em 76% das escolas investigadas a direção é ocupada por mulheres, enquanto na Irlanda apenas 35% são do gênero feminino. O que demonstra que o Brasil exibe um percentual mais elevado de diretoras, acima do total de professoras e da Média TALIS

(45%); e, mais ainda em relação à Irlanda, a tendência é que os diretores das escolas sejam do gênero masculino. (OCDE, 2009).

Referente à formação dos docentes, o relatório TALIS (OCDE, 2009) classifica os níveis de ensino de acordo com o *International Standard Classification of Education* (ISCED) – Padrão Internacional de Classificação de Educação –, sendo que, nesta análise são utilizados os níveis ISCED 5, que é dividido em 5A e 5B e ISCED 6. De acordo com a OCDE (2009), os programas de ISCED 5A referem-se a cursos de graduação mais longos e mais teóricos, enquanto os de 5B são tipicamente mais curtos e mais voltados à prática profissional e desenvolvimento de habilidades (licenciatura curta), e o ISCED 6 diz respeito ao segundo estágio da educação terciária, que requer qualificação avançada em pesquisa, como mestrado e doutorado. O ISCED 5A é dividido em cursos de licenciatura e bacharelados, acrescidos de especialização obrigatória para habilitar para a docência. A tabela abaixo mostra os resultados de cada país estudado neste trabalho, bem como a média TALIS.

QUADRO 1: FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES

	Abaixo do ISCED 5	ISCED 5B	ISCED 5A (Graduação)	ISCED 5A (Especialização)	ISCED 6
BRASIL	8,60%	0,20%	89,30%	1,80%	0,10%
IRLANDA	0,60%	3,40%	79,40%	15,90%	0,80%
MÉDIA TALIS	3,40%	12,90%	52,10%	30,90%	0,70%

Fonte: OCDE, 2009.

A partir do quadro acima é possível verificar que a maioria dos docentes de ambos os países possuem curso de graduação, ficando ainda com uma porcentagem de graduados maior que a média TALIS. Porém, no que se refere aos profissionais com formação abaixo do ISCED 5 – que se refere aos profissionais sem habilitação de nível superior –, a Irlanda apresenta um percentual mais baixo que o Brasil que, além de possuir quase 10% de seus docentes com formação aquém da exigência legal, esta média situa-se muito acima da média TALIS. Outro dado relevante diz respeito ao ISCED 5A (Especialização), o qual 15,9% dos docentes irlandeses possuem, enquanto os docentes brasileiros exibem um percentual de apenas 1,8%. O nível mais elevado de formação, ISCED 6, tem um parâmetro baixo na própria média TALIS (0,7%), assim como a Irlanda (0,8%), por outro lado, no Brasil o percentual dos

docentes que participaram da pesquisa com este nível de formação é insignificante (0,1%). (OCDE, 2009).

Sobre a formação continuada dos docentes nos países participantes, de acordo com o relatório (OCDE, 2009, p. 48), uma média de 89% dos professores é comprometida com seu desenvolvimento profissional e participa de atividades voltadas à sua formação, enquanto 11% não participam. De acordo com o relatório TALIS, os professores participam de programas de formação continuada menos de uma vez por mês e uma proporção significativa destes afirmou que o desenvolvimento profissional não atendeu às suas necessidades e mais da metade relatou que sentiu falta de mais capacitação do que a recebida nos últimos 18 meses (OCDE, 2009).

O relatório TALIS (OCDE, 2009, p. 49) reforça a importância dos sistemas educacionais de prover oportunidades para o desenvolvimento profissional dos docentes, a fim de oferecer condições para um padrão de ensino e uma força de trabalho docente de qualidade, visto que os professores atuam em salas de aula multiculturais, com a inclusão de estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, devem fazer uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação no ensino, e envolver os pais na educação. Segundo a OCDE (2009), mesmo que a formação inicial dos professores seja adequada, esta não prepara para todos os desafios que devem ser enfrentados durante a carreira docente.

Fazem parte do desenvolvimento profissional dos professores: cursos e *workshops*, em métodos ou outros tópicos relacionados à educação; conferências ou seminários, nos quais professores ou outros pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais; programas de qualificação, como programas de graduação e pós-graduação; visitas de observação em outras escolas; participação em *networks* (redes de trabalho) de professores, criadas especificamente para desenvolvimento profissional; pesquisa individual ou colaborativa, sobre tópicos de interesse profissional; e tutoria e/ou observação e instrução entre pares, como parte da organização formal escolar. Além dos tópicos anteriores, também são consideradas como atividades de formação a leitura de literatura profissional (jornais, revistas, teses, etc.) e diálogos informais entre pares. (OCDE, 2009).

QUADRO 2: FREQUÊNCIA EM CURSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	Cursos e Workshops	Conferências e Seminários	Programas de Qualificação	Visita de Observação em Outras Escolas
BRASIL	80,3%	61,00%	40,80%	32,50%
IRLANDA	85,70%	42,00%	11,40%	7,60%
MÉDIA TALIS	81,20%	48,90%	24,50%	27,60%

Fonte: OCDE, 2009.

Nos resultados obtidos pela pesquisa TALIS (ODCE, 2009), a porcentagem de professores que fizeram algum tipo de atividade de formação continuada nos últimos 18 meses antes da aplicação, foram 83% no Brasil, enquanto na Irlanda totalizam 89,7% dos docentes. Os programas de qualificação são os menos frequentados pelos docentes para o seu desenvolvimento profissional sendo parte da atividade de apenas 25% dos professores que participaram da pesquisa. (ODCE, 2009).

QUADRO 3: FREQUÊNCIA EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	Network com Outros Professores	Pesquisa Individual ou Colaborativa	Tutoria ou Observação em Pares	Leitura de Literatura Profissional	Diálogo Informal entre Pares
BRASIL	21,9%	54,70%	47,50%	82,50%	94,20%
IRLANDA	51,10%	26,30%	18,20%	60,30%	87,40%
MÉDIA TALIS	40,00%	35,40%	34,90%	77,70%	92,60%

Fonte: OCDE, 2009.

No resultado geral, o diálogo informal entre pares é o mais comum, atingindo 92% de participação do total dos docentes, logo em seguida aparecem os cursos e *workshops* (81%) e a leitura de literatura profissional (78%). (ODCE, 2009). Isto significa que, as atividades das quais os professores mais participam são aquelas que não envolvem investimento público, ou seja, a troca de experiência entre pares.

A partir destas considerações, é possível identificar os conceitos de formação inicial e continuada num panorama internacional, bem como as posições de cada país em relação à estas atividades levando em conta uma média a partir de diversos países participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO NA IRLANDA

Este capítulo tem a finalidade de situar a organização da educação na Irlanda, descrevendo o sistema de educação irlandesa, situando a formação dos professores e incluindo o histórico da formação docente à luz da legislação, para, posteriormente detalhar como se dá esta formação no Curso de Bacharel em Educação da Universidade St Patrick's (DCU *Institute of Education*).

2.1 SISTEMA EDUCACIONAL

O sistema educacional irlandês é composto pelo *Early Childhood*, que envolve a educação de crianças de três a seis anos; o *First Level* ou *Primary*, que diz respeito a educação de seis a 12 anos; o *Second Level* e *Further Education*, que abrange pessoas de 12 a 20, sendo que é dividido entre ciclo júnior, onde se encaixa a faixa etária de 12 a 16 anos e o ciclo sênior, que compreende a faixa etária de 16 a 20; e o *Third Level*, para pessoas acima dos 20 anos. A escolarização obrigatória abrange dos seis aos 16 anos. (IRELAND, 2004).

QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL IRLANDÊS

Nível de educação	Idade	Grau	Divisão	Duração
Ensino Superior	18+	Postgraduate	Doctorate	Aprox. 4 anos
			Master	
		University Degree	-	3 a 4 anos
Educação Básica	18	Second Level/Post Primary	Transitional Year	1 ano
	17		Senior Cycle	2 anos
	16			
	15			
	14	Junior Cycle	3 anos	
	13			
	12	First Level/ Primary	-	6 anos
	11			
	10			
	9			
	8			
	7			
	6	Early Childhood	-	-
	5			
4				
3				

Fonte: IRELAND, 2004.

De acordo com o documento do *Department of Education and Science* (IRELAND, 2004), que atualmente corresponde ao *Department of Education and Skills* (Departamento de Educação e Habilidades), órgão responsável pela administração da educação na Irlanda, o mesmo tem como missão facilitar o desenvolvimento do potencial dos indivíduos através da aprendizagem para alcançar os seus potenciais e contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. As metas do departamento são: *Learning for Life*, que propõe um sistema educativo que proveja aos estudantes conhecimentos e habilidades que eles precisam para participar integralmente na sociedade e na economia; *Improving Quality and Accountability*, que visa fornecer uma experiência de educação e formação de alta qualidade a todos e melhorar a prestação de contas sobre os resultados de todo o sistema educacional; *Supporting Inclusion and Diversity*, por um sistema que acolha estudantes com necessidades educacionais especiais, estudantes de comunidades em desvantagem e aqueles com diferentes linguagens, culturas e realidades sociais; *Building the right systems and infrastructure*, tendo em vista um sistema educacional moderno e flexível, para utilizar os recursos disponíveis da melhor forma. No que se refere a cada um dos níveis, o departamento apresenta um detalhamento, que será tratado a seguir.

2.1.1 Early Childhood

A educação pré-escolar é opcional, visto que a obrigatoriedade de escolarização inicia-se aos seis anos. No entanto, grande parte das crianças inicia a escola em setembro, logo que completam o quarto aniversário. De acordo com o documento do Departamento de Educação (IRELAND, 2004), a educação pré-escolar é oferecida principalmente em creches financiadas pelo setor privado, considerando que o número de instituições financiadas pelo Estado dá prioridade ao atendimento de crianças em situação de risco.

O Departamento publicou, em 1999, um *White Paper* para a educação pré-primária, e como parte da implementação deste, em 2001, foi estabelecido o *Centre for Early Childhood Development and Education* (Centro de Educação e Desenvolvimento da Primeira Infância), que iniciou o funcionamento em 2002

e é responsável por: estabelecer um padrão nacional de qualidade para a educação da primeira infância em todos os aspectos, os quais devem ser aplicados nos vários contextos onde essa educação é oferecida; desenvolver ações de intervenção para as crianças de até seis anos de idade que estão em desvantagem ou que tem necessidades especiais, baseadas na experiência das iniciativas existentes; e, lançar bases para a criação de uma *Early Childhood Agency* (Agência da Primeira Infância), conforme previsto pelo *White Paper*. (IRELAND, 2004).

2.1.2 First Level Education ou Primary

O primeiro nível de ensino obrigatório consiste em um ciclo de seis anos de duração. Os principais objetivos do primário são: possibilitar à criança viver uma vida como criança e fazê-la compreender seu potencial como indivíduo único; desenvolvê-la como ser social através da vivência e cooperação com os outros, contribuindo, desta forma, para o bem da sociedade; e também prepará-la para continuar a aprendizagem. (IRELAND, 2004).

O currículo do primário tem como propósito possibilitar uma vasta experiência de aprendizado, estimulando a utilização de uma rica variedade de abordagens para ensinar e aprender, que sejam adequadas para as diferentes necessidades individuais das crianças. A revisão do currículo primário, lançada em 1999, foi a primeira a ser realizada desde 1971. Este foi desenhado para orientar a criança em todas as dimensões da sua vida – espiritual, moral, cognitiva, emocional, imaginativa, estética, social e física. (IRELAND, 2004).

Segundo o documento do departamento responsável pela educação (IRELAND, 2004), este currículo tem a pretensão de refletir as aspirações e preocupações educacionais, culturais e econômicas da sociedade irlandesa, levando em conta as transformações da sociedade e o objetivo de ajudar as crianças a adaptar-se a estas mudanças. O mesmo é dividido nas seguintes áreas-chaves: línguas (irlandês e inglês), matemática, *Social Environment and Scientific Education* (história, geografia e ciências), arte educação (incluindo artes visuais, música e teatro), educação física e *Social, Personal and Health Education*.

A *Social, Personal and Health Education* tem como objetivo promover no aluno o bem-estar, a auto-confiança e o senso de pertencimento; desenvolver nas crianças o senso de responsabilidade pessoal em relação aos seus próprios comportamentos e ações; promover a autoconsciência das crianças, ajudando-as a administrar seus sentimentos, reconhecer e apreciar suas habilidades individuais, para lidar com as mudanças; e dar subsídios para que se tornem cidadãos ativos e responsáveis. (IRELAND, 2015).

2.1.3 Second Level Education ou Post-Primary

O segundo nível de educação, ou pós-primário, compreende as escolas: secundária, profissional e “*community and comprehensive schools*”. As escolas secundárias são de propriedade e administração privada. As escolas profissionais são estabelecidas pelo Estado e administradas pelo *Education and Training Boards* (ETBs) enquanto as “*community and comprehensive schools*” são administradas por órgãos de gestão de diferentes composições. O ensino secundário visa proporcionar um ambiente de aprendizagem abrangente e de alta qualidade, que tem como objetivo preparar o aluno tanto para continuidade dos estudos como para entrar imediatamente no mercado de trabalho. Este nível consiste em três anos de ciclo júnior (*lower secondary*), seguido por dois ou três anos de ciclo sênior (*upper secondary*), dependendo da opção escolhida ou não pelo estudante do “ano de transição” (*Transitional Year*). (IRELAND, 2004).

É usual que os alunos iniciem o ciclo júnior aos 12 anos, e, após os três primeiros anos, é aplicado o *State Examination* (Exame do Estado), para obter o certificado deste primeiro ciclo. O objetivo principal do Ciclo Júnior é que os estudantes completem um curso de estudo amplo, equilibrado e coerente numa variedade de áreas curriculares, que lhes permita alcançar níveis de competências que vão torná-los capazes de prosseguir para a educação do Ciclo Sênior. (IRELAND, 2004).

O Ciclo Sênior é composto por estudantes da faixa etária compreendida entre 15 e 18 anos, que passou por uma significativa reestruturação, recentemente. O *Transitional Year*, que é uma das maiores inovações na educação irlandesa, é uma opção que atualmente é inserida no sistema

educativo. Este segue imediatamente após o Ciclo Junior e oferece a oportunidade para estudantes experimentarem uma ampla variedade de subsídios educacionais, incluindo experiência profissional, que tem duração de um ano e é isenta de exames formais. O objetivo do *Transitional Year* é educar os estudantes para a maturidade, com ênfase no desenvolvimento pessoal, consciência social e habilidades para a vida. (IRELAND, 2004).

Ao final dos dois anos do Ciclo Sênior, os estudantes escolhem um dos três programas, aquele que leva ao exame estatal – para obter o *Tradicional Leaving Certificate*, o *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP), ou o *Leaving Certificate Applied* (LCA). (IRELAND, 2004).

Leaving Certificate

O tradicional exame *Leaving Certificate* é o exame final da educação secundária e é aplicado, geralmente, quando o estudante está entre 17 e 18 anos. O programa para o exame está disponível em 34 matérias. Todas as matérias são oferecidas em dois níveis – normal e elevado – sendo que Irlandês e matemática, além destes, também estão disponíveis no nível básico. Estudantes que optam pelo *Leaving Certificate* precisam escolher ao menos cinco matérias, uma das quais, obrigatoriamente, deve ser irlandês. (IRELAND, 2004).

Leaving Certificate Vocational Programme

Introduzido em 1989, modifica o tradicional *Leaving Certificate*, com uma concentração nas matérias técnicas e alguns módulos adicionais, os quais tem foco na formação para o trabalho. Devido ao alto conteúdo profissional, atraiu financiamento do *European Social Fund*. Em 1994, foi expandido para ampliar a escolha de matérias e para fortalecer o conteúdo profissional do programa incluindo três módulos principais: educação empresarial, preparação para o trabalho e experiência de trabalho.

Os estudantes que optam por este programa devem escolher, além das cinco matérias do *Leaving Certificate*, duas disciplinas de um conjunto de áreas profissionais específicas, um curso reconhecido em uma língua europeia moderna e os três módulos obrigatórios. (IRELAND, 2004).

Leaving Certificate Applied Programme (LCA)

Foi introduzido em 1995 e é um curso independente de 2 anos, centrado na pessoa, envolvendo uma abordagem transversal ao invés de uma estrutura concentrada na matéria. Tem como principal objetivo a preparação dos participantes para a vida adulta e para o trabalho através de experiências de aprendizagem relevantes. Desenvolve as seguintes áreas: espiritual, intelectual, social, emocional, estética e física. A estrutura do LCA consiste de módulos agrupados em três categorias gerais: educação geral, educação vocacional, e preparação profissional. (IRELAND, 2004).

Este programa pretende conhecer as necessidades dos estudantes que não estão aptos adequadamente ao *Leaving Certificate*. Apesar da certificação LCA não ser reconhecida para entrada direta ao terceiro nível de ensino, os estudantes que completam com sucesso o programa podem continuar seus estudos com os cursos *Post-Leaving Certificate* (equivalentes aos pós-médios) e continuar seus estudos. (IRELAND, 2004).

2.1.4 Higher Education

Tradicionalmente a educação terciária é composta pelo setor universitário, pelo setor tecnológico e pelas faculdades de educação, todas substancialmente financiadas pelo Estado. Recentemente, cresceu o número de faculdades privadas independentes, o que oferece uma maior variedade de cursos complementares à oferta existente no setor. (IRELAND, 2004).

Setor Universitário

As sete universidades estatais são autônomas. O sistema irlandês de universidades oferece programas de graduação – em níveis de bacharelado, mestrado e doutorado – em ciências humanas, em ciências sociais e tecnológicas e em medicina. Algumas universidades introduziram disciplinas semestrais e módulos opcionais (disciplinas optativas) nos cursos, oferecendo uma boa flexibilidade aos estudantes. Geralmente, o ensino na graduação é realizado por meio de um programa de palestras, complementada por tutoriais, e, quando apropriado, demonstrações práticas e trabalho em laboratório.

(IRELAND, 2004).

O grau de mestre é usualmente obtido por um trabalho prático (de campo), trabalho de investigação, ou a combinação de ambos. O grau de doutorado é concedido com base em uma pesquisa. As universidades concedem os títulos utilizando-se de exames externos para assegurar a consistência das normas. As universidades também oferecem programas de educação continuada e à distância e envolvem-se em quantidades substanciais de trabalhos de investigação. (IRELAND, 2004).

A *Higher Education Authority* (HEA) é um órgão que elabora a regulamentação das funções e o financiamento das universidades e de outras instituições de terceiro grau, o desenvolvimento da educação de terceiro grau com base nas demandas da comunidade e exerce um papel consultivo em relação a todo o terceiro grau. (IRELAND, 2004).

Setor Tecnológico

O Departamento de Educação e Ciência tem total responsabilidade pelo setor tecnológico da educação de terceiro grau. Essa função inclui a responsabilidade pela formulação e a revisão da política e do plano orçamentário e regulamentar.

Instituições do setor tecnológico proporcionam programas de educação e treinamento em áreas como Negócios, Ciência, Engenharia, Linguística e Música. (IRELAND, 2004).

Faculdades de Educação

Existem cinco faculdades de educação, as quais são especializadas na formação de professores de primeiro grau. Estas faculdades oferecem dois cursos – o grau de Bacharel em Educação, com duração de quatro anos e o Diploma de Pós-Graduação, com duração de oito meses. O papel do Departamento em relação a estas Faculdades de Educação é assegurar o provimento de professores para as escolas de nível primário, de acordo com as demandas identificadas. (IRELAND, 2004).

Para os professores do segundo grau, a habilitação envolve, normalmente, completar uma primeira graduação numa universidade ou em outra instituição de terceiro nível, e um ano de *Higher Diploma* em educação. Há

também faculdades de formação especializada de professores de economia doméstica, professores de religião e de educação física para o segundo grau. (IRELAND, 2004).

Further and Adult Education

O termo “*Further Education*” engloba a educação e a formação que ocorrem depois da escolarização de segundo grau, mas que não faz parte do sistema “*Third Level Education*”. Isto inclui programas como: *Pos Leaving Certificate*, cursos equivalentes ao “pós-médio” brasileiro; *Vocational Training Opportunities Scheme* (Programa de Oportunidades de Formação Profissional), o qual funciona como uma segunda chance de formação para pessoas desempregadas; *Youthreach*¹, modalidade de educação que é oferecida como uma segunda chance para pessoas entre 15 e 20 anos que abandonaram os estudos, proporcionando oportunidade para identificar opções para a vida adulta e oferecendo a possibilidade de certificação para ingresso no mercado de trabalho; *Senior Traveller Training Centres*² (STTC - Centros de Formação de Viajantes), formação que é auxiliada pelo European Social Fund (Fundo Social Europeu) e é oferecida para viajantes que tem mais de 15 anos, que deixaram a escola com pouca ou nenhuma qualificação, tem o objetivo de prover conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para transição bem sucedida para o trabalho e para a vida adulta, e participar plenamente nas suas comunidades; alfabetização de adultos e educação básica; e, finalmente, programas autofinanciados para adultos em escolas de nível secundário no período noturno. (IRELAND, 2004).

A principal característica do *further education* é a diversidade e a amplitude da sua oferta, bem como as suas articulações com outros setores e serviços, tais como emprego, formação, bem-estar, juventude, escola, justiça e interesses dos setores comunitário e voluntário. Uma vasta gama de departamentos governamentais, agências legais e organizações voluntárias e comunitárias fornecem este tipo de atendimento. (IRELAND, 2004).

¹ De acordo com o site oficial do *Youthreach* irlandês: <<http://www.youthreach.ie/what-is-youthreach/>>.

² De acordo com o site oficial do STTC: <<http://www.sttc.ie/about/>>.

2.2. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Há duas categorias principais de professores na Irlanda, para aqueles que trabalham com a educação formal. Uma delas é a de professor primário, que ensina para 96% das crianças na faixa etária dos 6 aos 12 anos e para a maioria das crianças entre 4 e 5 anos, nas escolas públicas de ensino primário. A outra categoria é professor pós-primário, responsável pela educação da faixa etária de 12 a 18/19 anos nas escolas secundárias. Apesar de estas escolas apresentarem várias nomenclaturas – *secondary, vocational, community college, community school and comprehensive school* – estas oferecem currículos similares e todos os estudantes realizam os mesmos exames estatais ao concluírem seus estudos – o *Junior Certificate*, aos 15-16 anos, e o *Leaving Certificate*, usualmente realizado entre 17 e 19 anos. (EURYDICE, 2013).

Segundo Coolahan (2004), até 1922 – ano em que a Irlanda tornou-se independente do Reino Unido –, a formação de professores seguia um padrão comum sob as orientações dos *Commissioners of National Education* (Comissários da Educação Nacional), que instituíram o *Central Training Establishment* (Estabelecimento Central de Treinamento) para professores de primário masculino em 1838 e o *Training College* (Faculdade de Treinamento) feminino em 1842. Durante o último trimestre do século XIX, os Comissários acordaram dar apoio às faculdades confessionais do Estado – quatro católicas e de uma Igreja da Irlanda.

De acordo com o site oficial europeu (EURYDICE, 2013), a formação para professores secundários emergiu nos anos iniciais do século XX. Uma *Chair of Education* (Cadeira de Educação) foi estabelecida na Universidade de Dublin (Trinity College) em 1905, seguindo a Lei das Universidades Irlandesas (*Irish Universities Act*) de 1908, a qual originou a criação da *Queen's University Belfast* (Universidade da Rainha de Belfast) e a *National University* (Universidade Nacional). A *Chair of Education* foi estabelecida em todas as instituições nos anos imediatamente seguintes. Segundo Coolahan (2004), somente em 1912 é regulamentada a formação de professores para a docência de pós-primário, na qual aqueles que desejassem esta profissão deveriam, após a obtenção de um diploma universitário, cursar o *Higher Diploma* em Educação, com a duração de um ano de estudo em meio período.

A independência da Irlanda ocorreu em 1922, momento em que o país conquistou autonomia em relação à Grã-Bretanha. Conforme afirma Coolahan (2004), a ideologia de uma cultura nacionalista foi um dos principais motivos para que a mesma acontecesse, e, neste contexto, a educação era defendida como elemento crucial para o renascimento e regeneração da língua e da cultura irlandesa, que haviam sido reprimidas no período de domínio britânico. Isto justifica o fato das universidades, atualmente, possuírem em suas grades curriculares o ensino da língua irlandesa (gaélico), pois, logo após a independência foram estabelecidas regulamentações para que o ensino do irlandês fosse obrigatório em todo o sistema educacional, o que gerou dificuldades para a profissão docente pois apenas cerca de 9% dos professores primários tinham certificado bilíngue, o que gerou uma demanda de ensino de gaélico nos cursos universitários. (COOLAHAN, 2004).

Em 1930, o sistema de educação profissional foi estabelecido a partir da *Vocational Education Act, 1930* (Lei de Educação Profissional). Neste sistema, os professores de matérias teórico-práticas foram recrutados pelo Estado por apresentarem conhecimento e qualificação tecnológica de alto nível ou grande experiência de trabalho, ou seja, estes eram habilitados como professores conforme o seu domínio de tecnologias e ofícios específicos. Os docentes de disciplinas gerais e outras disciplinas precisavam de uma formação em determinada área, mas não era necessário possuir formação pedagógica, embora muitos optassem posteriormente por adquirir o *Higher Diploma* em educação. Os professores do sistema profissional em geral deviam ter o *Ceard Teastas*, que é um certificado de competência básica (oral e escrita) em língua irlandesa, devido à possibilidade de ocorrer circunstâncias nas quais o mesmo precisasse ensinar nesta língua. Este sistema de educação profissional foi substituído apenas em 2013, pelo *Education and Training Boards* (ETBs). (EURYDICE, 2013).

A década de 1960 foi de mudanças significativas para a habilitação de professores e de estudos educacionais, quando foram emitidos diversos relatórios com importantes implicações para na formação de docentes, como o *Investment in Education Report* (Relatório de Investimento em Educação) de 1966, o *Commission on Higher Education Report* (Relatório da Comissão do Ensino Superior), de 1967, e o *Higher Education Authority (HEA) Report on*

Teacher Education (1970). (EURYDICE, 2013).

Segundo o Eurydice (2013), nos anos 1960 uma escala de salário básico comum foi concebida e introduzida para todos os professores, de primário e de pós-primário. A escala básica comum continua até hoje como a base sobre a qual são determinados os salários dos profissionais do ensino.

No início dos anos 1970, foi estabelecido o *Thomond College of Education* no qual os estudantes de disciplinas teórico-práticas e de educação física foram submetidos a um programa de quatro anos concomitantes de formação. Esta instituição foi unida à *University of Limerick* em 1989 e seus cursos são atualmente parte integral do Departamento de Educação da Universidade de *Professional Studies* (Estudos Profissionais). Como parte de uma política nacional, para estabelecer uma formação de ensino mais completa aos docentes, outras categorias de professores para disciplinas como economia doméstica, arte e religião também testemunharam um “*up grade*” em sua formação para obter habilitação no início dos anos 1970. Desde 2013, estes cursos têm sido estendidos para cinco anos de duração e são oferecidos no nível de mestrado profissional. (EURYDICE, 2013)

O site Eurydice (2013) informa que em 1991 foi realizada uma revisão da educação irlandesa pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com menção especial a formação de professores e suas respectivas carreiras, elogiando a qualidade do corpo docente irlandês e, também, salientou a qualidade da formação oferecida e da infraestrutura existente para desenvolver as melhorias sugeridas neste processo.

Em 1998, iniciou a implantação do *Processo de Bolonha* com a *Declaração de Sorborne*, sendo assinado em 1999, com o objetivo uniformizar o ensino superior europeu. Segundo Morgado (2009, p. 50),

(...) o Processo de Bolonha traça como objetivos principais a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão).

Segundo o Eurydice (2013), em 1998, o Ministro da Educação Irlandês

criou duas instâncias de recurso, uma para os professores do ensino primário e outra para os de ensino secundário (pós-primário), as quais foram reportadas em 2002. De acordo com Drudy (2006), as mudanças propostas são parte dos impactos do *Processo de Bolonha* no sistema irlandês, aumentando os módulos e semestres de programas nas universidades, o que proporciona maior coerência e mais transparência nos programas de formação universitária.

As mudanças no conteúdo dos programas de formação inicial de professores foi proposta na *National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020* (Estratégia Nacional para melhorar a “Literacia e Numeracia” entre crianças e jovens) e tem sido incorporada ao *Teaching Council’s Policy Paper on the Continuum of Teacher Education* (Documento de Política de Formação Contínua de Professores do Conselho de Ensino) e *Criteria and Guidelines for Programme Providers* (Programa de Provimento de Critérios e Diretrizes), ambos publicados em 2011. As melhorias realizadas no ensino primário e secundário incluem reconfiguração dos conteúdos e aumento da duração dos cursos. (EURYDICE, 2013).

Como resultado da reconfiguração os programas de formação Inicial de Professores (B.Ed.), os cursos de graduação terão duração mínima de quatro anos e os de pós-graduação para formação de professores terão duração de dois anos. O prolongamento e a reestruturação dos cursos incluíram: períodos substanciais de estágio em escolas como fundamental para o desenvolvimento do estudante que será professor (pelo menos um ano no total, no caso de professores para ensino primário); um número obrigatório de noções em todos os programas de formação inicial de professores como literacia; numeracia; educação pré-escolar (nível primário); aprendizagem adolescente (nível secundário); ensino, aprendizagem e avaliação, incluindo planejamento de aula, diversidade, gestão de comportamento, educação inclusiva (educação especial, multiculturalismo, pessoas em desvantagem, etc.); e tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem. (EURYDICE, 2013).

Teaching Council (Conselho de Ensino)

O *Teaching Council*, estabelecido pelo *Teaching Council Act 2001* (IRELAND, 2001) e aperfeiçoado pelo *Teaching Council (Amendment) Act 2006* (IRELAND, 2006), é uma agência legal independente que tem como objetivo

promover e manter a melhor prática na profissão docente e na educação e formação de professores. De acordo com a UNESCO (2007), o conselho mantém um registro de professores e um código de conduta profissional para os docentes registrados, determinando inclusive os requisitos de formação para efeito de registro como professor e promovendo o desenvolvimento profissional continuado.

Desde o seu estabelecimento, o *Teaching Council*, composto pelo corpo docente do ensino irlandês, assumiu um papel de liderança na elaboração da política de formação de professores, por meio de consulta às partes interessadas e ao Ministro. O papel do *Teaching Council* é promover o ensino como profissão nos níveis primário e secundário o desenvolvimento profissional dos docentes, como também regular os padrões da profissão. As funções do conselho abrangem toda a carreira docente – desde a entrada nos programas de formação inicial, incentivo aos docentes recém-formados para atuar na profissão, até o desenvolvimento profissional continuado dos professores ao longo de sua carreira. Seguido de um extenso processo de consultas, o conselho publicou o já mencionado *Policy Paper on the Continuum of Teacher Education* (Documento de Política de Formação Contínua de Professores) em julho de 2011, o qual fornece um quadro orientador das funções do conselho relacionadas à formação docente. (EURYDICE, 2013).

2.3. O CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO (B.Ed.) NA UNIVERSIDADE ST. PATRICK'S (DCU INSTITUTE OF EDUCATION)

Primeiramente, faz-se necessário situar que a universidade investigada era independente. A partir de 2016, a *Church of Ireland College of Education*, o *Mater Dei Institute of Education* e a *St. Patrick's College Drumcondra* se unem à *Dublin City University* (DCU) a fim de criar o *DCU Institute of Education*. Com esta mudança, a *St. Patrick's College Drumcondra* passa a ser um *campus* do *DCU Institute of Education* e o currículo de todas essas universidades mencionadas passam a ser unificados.

QUADRO 5: ESTRUTURA DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO

ANO	COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITOS
1	Disciplinas Obrigatórias/ e Estágio Obrigatório (Escolar e Gaélico)	45
	Foundations in Humanities	15
2	Disciplinas Obrigatórias/ e Estágio Obrigatório (Escolar)	45
	Major Specialism	15
3	Disciplinas Obrigatórias/ e Estágio Obrigatório (Escolar e Gaélico)	45
	Major and Minor Specialism	15
4	Disciplinas Obrigatórias/ e Estágio Obrigatório (Escolar)	55
	Major and Minor Specialism	5

Fonte: ST PATRICK'S COLLEGE, 2015.

O *Bachelor of Education Degree* (curso de bacharelado) na DCU *Institute of Education* se compõe de quatro anos de estudos, com uma grade curricular ampla. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2015).

2.3.1 Primeiro ano

O primeiro ano é composto por nove módulos, um estágio em escola, um estágio gaélico (segunda língua principal da Irlanda) e três disciplinas de fundamentos, conforme quadro abaixo:

QUADRO 6: GRADE CURRICULAR DO PRIMEIRO ANO DO CURSO

Primeiro Ano		
Atividade	Descrição	Créditos
Disciplinas	<i>Child Development, Weelbeing and Society</i>	5
	<i>Learning through the Arts and Movement 2</i>	5
	<i>STEM and Social Studies</i>	5
	<i>Literacy&Language/ Litearthach&Teanga</i>	5
	<i>Learning through the Arts and Movement 1</i>	5
	<i>Enabling Learning</i>	5
	<i>Gaeilge (gaélico/irlandês)</i>	5
	<i>Teacher as a Reflexive Practitioner</i>	5
Ativ. Complementar	<i>Foundations in Humanities</i>	15
Estágios	<i>School Placement</i>	5
	<i>Gaeltacht Placements</i>	

Fonte: ST PATRICK'S COLLEGE, 2015.

No primeiro semestre, os universitários devem cumprir os módulos: *Child Development, Weelbeing and Society* (desenvolvimento infantil, bem estar e

sociedade), para o qual a avaliação é composta de exercícios (66%) e de provas (34%) e os componentes são “brincadeira, linguagem e aprendizagem”, “construções da infância” e “desenvolvimento intelectual, emocional e social”; *Learning through the Arts and Movement 2* (aprendendo através das artes e dos movimentos 2), avaliada a partir de atividades (45%), participação (7,5%), portfólio (40%) e apresentação (7,5%), que compreende o currículo de arte 1 e de música; e, finalmente, *STEM and Social Studies*, que é avaliada apenas através de exercícios e engloba “Educação Matemática”, “História e Geografia” e “Educação de Ciências”. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

No segundo semestre, os módulos a serem cumpridos são: *Literacy&Language/Litearthach&Teanga* (Alfabetização e Idioma), avaliado com atividades (50%) e prova (50%), e composto por alfabetização nos anos iniciais e ensino em gaélico; *Learning through the Arts and Movement 1* (aprendendo através das artes e movimentos 1), onde a avaliação se dá por meio de exercícios (50%) e prova (50%), e o conteúdo é teatro e educação física 1; *Enabling Learning* (possibilitando aprendizagem), que tem como avaliação exercícios (50%) e prova (50%) e como componentes “Avaliação de sala de aula”, “Aprendizagem digital” e “Alunos com necessidades educacionais especiais”. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

As disciplinas anuais são: *Gaeilge* (gaélico/irlandês), o qual tem como avaliação portfólio (10%), exame oral (20%) e prova (70%), e o conteúdo é a língua gaélica; e *Teacher as a Reflexive Practitioner* (professor como um profissional reflexivo), composto por “Análise de ensino 1”, “Reflexão e Investigação 1” e “Professor como pessoa”, avaliado por exercícios e portfólio, conjuntamente. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Além dos módulos, os alunos devem escolher três opções da gama de cursos de ciências humanas, incluindo: inglês (introdução à literatura e livros que mudam o mundo), francês (idioma, cultura e sociedade), gaélico (literatura infantil e “a palavra falada”), geografia (fundamentos da alfabetização geográfica), história (aprendendo com a paisagem irlandesa e Europa na Era do Descobrimento 1500-1715), matemática, música (gêneros e práticas 1) e ensino religioso (evangelhos sinóticos e religiões islâmicas). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Por fim, os estudantes participam de dois estágios, que acontecem, de

acordo com a grade curricular, no segundo semestre (o estudante pode escolher a escola onde deseja realizar o estágio): o escolar, onde visitam a escola entre janeiro e maio, por dez sextas-feiras; em seguida, uma semana completa, na educação infantil, *First Class* (primeiro ano) ou *Second Class* (segundo ano), a escolha do estudante. O objetivo é observar como a criança aprende, como o professor ensina, e começar a aprender como se relacionar com os alunos como um professor; e o gaélico, este estágio é integrado com os módulos de gaélico e processos de avaliação onde os estudantes ficam por quatro semanas, estes têm a oportunidade de praticar sua apresentação e suas habilidades pedagógicas, incluindo uso, adaptação e produção de recursos multimídias para ensinar e aprender nesta línguas, e, por fim, os estudantes também realizam uma tarefa interativa em gaélico como parte do *Language Learning Portfolio* (Portfólio de Aprendizagem da Língua). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

2.3.2 Segundo ano

Conforme quadro 7, o segundo ano do curso é composto por seis módulos, um estágio escolar e uma especialização principal.

Os módulos cursados no primeiro semestre são: *Society, Child Development and Wellbeing* (Sociedade, desenvolvimento da criança e bem estar), composta por “Sistemas, Mudanças e Infância”, “Contextos Sociais de Escolarização”, SPHE (*Social, personal and health education*) e “Ética e Educação”, avaliadas por atividades (50%) e prova (50%); *Learning through the Arts and Movement 1* (aprendendo através das artes e movimentos), com teatro e educação física 2, onde a avaliação se compõe de atividades (50%) e apresentação (50%). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

O segundo semestre é composto por: *Learning through the Arts and Movement 2* (aprendendo através das artes e movimentos), com conteúdos acerca dos currículos de arte e música e avaliação com exercício (10%), participação (5%), portfólio (40%) e prova (45%); *STEM and Social Studies*, onde encontram-se as disciplinas de geografia e história, matemática nos anos iniciais, matemática 2 e ciências 2, sendo avaliadas por atividades (75%) e prova (25%). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

QUADRO 7: GRADE CURRICULAR DO SEGUNDO ANO DO CURSO

Segundo Ano		
Atividade	Descrição	Créditos
Disciplinas	<i>Society, Child Development and Wellbeing</i>	7,5
	<i>Learning through the Arts and Movement 1</i>	5
	<i>Learning through the Arts and Movement 2</i>	5
	<i>STEM and Social Studies</i>	7,5
	<i>Literacy&Language/ Litearthacht&Teanga</i>	5
	<i>Teacher as a Reflexive Practitioner</i>	5
Ativ. Complementar	<i>Major Specialism</i>	15
Estágio	<i>School Placement</i>	10

Fonte: ST PATRICK'S COLLEGE, 2014.

Os módulos anuais são: *Literacy & Language/ Litearthacht & Teanga* (alfabetização e idioma), com o idioma gaélico, o ensino e a alfabetização nesta linguagem, como avaliação são utilizados exercícios (33,3%), portfólio (33,3%) e prova (33,4%); *Teacher as a Reflective Practitioner* (professor como profissional reflexivo), no qual os assuntos são “Análise de ensino”, “Reflexão e Investigação”, “Professor como profissional” e “Estudos de ensino”, avaliado integralmente por prova. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

O estágio do segundo ano acontece, novamente, no segundo semestre, em janeiro e fevereiro, porém, deve ser realizado obrigatoriamente no centro de Dublin. Este consiste em uma semana de preparação da prática na faculdade, seguida por quatro semanas na escola. Os universitários ficam nas classes de terceiro, quarto, quinto e sexto ano, onde têm a chance de aplicar as lições planejadas e adquirir experiência no ensino, sendo corregentes do professor da turma, além disso, aprender a registrar a frequência dos alunos e realizar as funções profissionais fora da sala de aula. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Além dos módulos e do estágio, no segundo ano, inicia-se o estudo de uma especialização principal, oferecendo ao aluno a oportunidade de escolher um tópico para se aprofundar, sendo este em educação, áreas humanas ou ciências. Isto permite que o universitário busque um interesse particular, aprofundando seus conhecimentos e habilidades na área pela qual optou. Considerando que todas as áreas são relevantes para o ensino primário, o estudante poderá fazer uma contribuição no desenvolvimento do currículo e inovações na escola depois que finalizar sua graduação. O aluno pode optar por continuar uma das três opções que fez de disciplina de fundamentos no primeiro

ano do curso ou se especializar em Biology and Science Education – BaSE (Biologia e Ciências), Early Childhood Education (Educação Infantil), Human Development (Desevolvimento Humano), Literacy (Alfabetização), Physical Education (Educação Física) ou Special and Inclusive Education (Educação Especial e Inclusiva). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

2.3.3 Terceiro ano

O terceiro ano é composto por quatro módulos, os estágios escolar e gaélico, a especialização principal (já iniciada no segundo ano) e a especialização secundária.

QUADRO 8: GRADE CURRICULAR DO TERCEIRO ANO DO CURSO

Terceiro Ano		
Atividade	Descrição	Créditos
Disciplinas	<i>Philosophy, Ethics and Citizenship</i>	7,5
	<i>Integrated Learning across the Curriculum</i>	5
	<i>Literacy&Language/ Litearthacht&Teanga</i>	7,5
	<i>Local Studies and Mathematics</i>	5
Ativ. Complementar	<i>Major Specialism</i>	15
	<i>Minor Specialism</i>	
Estágios	<i>School Placement</i>	20
	<i>Gaeltacht Placements</i>	

Fonte: ST PATRICK'S COLLEGE, 2014.

O primeiro semestre é integralmente dedicado ao estágio escolar, de setembro a dezembro. Assim como no primeiro ano, o aluno pode escolher a escola onde deseja realizar as atividades. A primeira semana é dedicada à preparação para a prática, e o estágio se inicia, nas primeiras quatro semanas, nas classes infantis. Este será seguido por duas semanas em um ambiente educacional especial e uma semana novamente em campo para refletir sobre as experiências. Então, o aluno retorna para a escola por mais quatro semanas, desta vez nas classes de terceiro, quarto, quinto e sexto ano. Durante a experiência, os alunos promovem suas experiências no planejamento e ensino das lições, administrando o comportamento das crianças, verificando e registrando o progresso das crianças, e respondendo às dificuldades da sala de aula. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

O segundo semestre é composto pelos módulos: *Philosophy, Ethics and Citizenship* (Filosofia, Ética e Cidadania), que tem por componentes “Democracia, caráter e educação”, “Ética e educação” e “Cidadania local e global”, avaliada por atividades (65%), portfólio (17,5%) e apresentação (17,5%); *Integrated Learning across the Curriculum* (Aprendizagem integral através do currículo), onde se encontram os conteúdos “Ensino e aprendizagem infantil” e “Promovendo aprendizagem integral”, que tem por avaliação exercícios (50%), presença (5%) e apresentação (45%); *Literacy&Language/ Lítearthacht&Teanga* (alfabetização e idioma), composta pelo ensino de gaélico 3-4, alfabetização e ensino no idioma gaélico, avaliada por atividades (33,3%), portfólio (33,3%) e prova (33,4%); e por fim, *Local Studies and Mathematics* (Estudos nacionais e matemática), composta por educação matemática 3 e estudos nacionais, a qual tem por avaliação atividade e apresentação (50%) e prova (50%). (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Ainda fazem parte da grade curricular os estudos especializados – principal e secundário. O principal, já escolhido no segundo ano é mantido, e, para o secundário são ofertadas áreas-chave da educação. Por exemplo, educação matemática, alfabetização, ciências, desvantagem educacional, ensinando inglês como língua adicional, arte, teatro, música, e outros. Estes estudos são escolhidos pelo estudante, com base no seu interesse pessoal e proporciona oportunidades de desenvolvimento e a compreensão das áreas selecionadas através da relação com os módulos principais. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

2.3.4 Quarto ano

A composição do quarto ano é realizada por seis módulos, o estágio escolar, e os estudos especializados principal e secundário, conforme é possível visualizar no quadro 9.

O primeiro semestre engloba os módulos: *Children, their wellbeing and society* (Crianças, seu bem estar e sociedade), composto por “Mudança educacional” e “Ética e educação”, avaliado a partir de atividade 1 (60%) e atividade 2 (40%); *Literacy & Language/ Lítearthacht & Teanga* (alfabetização e

idioma), onde há o ensino de gaélico e alfabetização, com avaliação de atividade (66,6%) e prova (33,4%); *Math Ed, Assessment, Digital Learning – MAD* (educação matemática, avaliação e ensino digital), do qual fazem parte “Permitindo aprendizagem” e matemática 4, com avaliação de atividades (50%), apresentação (12,5%) e prova (37,5%); *Special / Inclusive Ed & Social Inclusion* (Educação especial e inclusiva & Inclusão social), que tem como conteúdo “Contextos de desvantagem” e “inclusão social”, e como método avaliativo exercício (50%) e prova (50%); *Schools as Communities*, como justificada pelo título, refere-se às escolas como comunidades, e tem como avaliação um projeto de grupo; *Research Project* (Projeto de Pesquisa), englobando os métodos de pesquisa e o projeto, sendo sua avaliação o resultado deste. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

QUADRO 9: GRADE CURRICULAR DO QUARTO ANO DO CURSO

Quarto Ano		
Atividade	Descrição	Créditos
Disciplinas	<i>Children, their wellbeing and society</i>	5
	<i>Literacy & Language/ Litearthacht & Teanga</i>	5
	<i>Math Ed, Assessment, Digital Learning – MAD</i>	5
	<i>Special / Inclusive Ed & Social Inclusion</i>	5
	<i>Schools as Communities</i>	5
	<i>Research Project</i>	10
Ativ. Complementar	Major Specialism	5
	Minor Specialism	
Estágios	<i>School Placement</i>	20

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

O estágio é realizado na área metropolitana de Dublin, entre janeiro e março. O estudante tem duas semanas para se preparar no campus da faculdade, e depois, permanece por dez semanas em qualquer uma das classes escolares. Nesta fase, o aluno poderá ampliar as suas habilidades e obter experiência, assumindo uma classe por um período prolongado de tempo, e também realizará um projeto de pesquisa com base na escola. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Os estudos especializados principal e secundário, iniciados nos segundos e terceiros anos da graduação se estendem até o final do curso, ou seja, também está presente em todo o ano letivo do quarto período. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, com a finalidade situar a organização da educação no Brasil e estabelecer relação com a formação dos professores, descrevemos o sistema educacional brasileiro e o histórico da formação docente à luz da legislação, para, posteriormente detalhar como se dá esta formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

3.1 SISTEMA EDUCACIONAL

A educação no Brasil é administrada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que, por sua vez, são administrados pelo Ministério da Educação (MEC). Desta forma, para que haja uma base comum nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), fixa Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) a serem seguidas pelos sistemas educativos, como afirma a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASIL, 1996), em seu artigo 9:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma em seu artigo 21, que a educação escolar brasileira é composta pela educação básica e pelo ensino superior. De acordo com a lei citada, a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). E ainda, o artigo 27 determina que:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;
 IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

Como já afirmado anteriormente, o sistema educacional no Brasil é composto pela educação básica e superior. A educação básica compõe-se da Educação Infantil, que se destina a crianças de zero a cinco anos; do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, dividido em anos iniciais, o qual dedica-se à educação de crianças de seis aos dez anos, e anos finais, que engloba, por vez, a faixa etária dos 11 aos 14 anos; e, finalmente, do ensino médio, que tem duração mínima de três anos. Após o ensino médio concluído, o cidadão pode ingressar no ensino superior. A educação obrigatória no Brasil compreende a faixa etária dos quatro aos 17 anos. (BRASIL, 1996).

QUADRO 10: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

Nível de educação	Idade	Grau	Divisão	Duração
Ensino Superior	17+	Pós-Graduação	Doutorado	3 a 5 anos
			Mestrado	
			Especialização/Mestrado Profissional	
		Graduação	Curta/Plena	
Educação Básica	17	Ensino Médio	-	3 anos
	16			
	15			
	14	Ensino Fundamental II	Anos Finais	4 anos
	13			
	12			
	11			
	10	Ensino Fundamental I	Anos Iniciais	5 anos
	9			
	8			
	7			
	6	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos
	5			
	4		Creche	1 a 3 anos
3				
1				
0				

Fonte: BRASIL, 1996

3.1.1. Educação Infantil

A educação infantil é a primeira etapa da educação brasileira e, segundo o artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996), “tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Esta etapa engloba as crianças de zero a cinco anos, sendo oferecida em creches para as crianças de até três anos e em pré-escolas para as de quatro e cinco anos. De acordo com o artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil deve seguir algumas regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Após a conclusão da educação infantil, ou quando a criança completa seis anos, ela ingressa no Ensino Fundamental.

3.1.2. Ensino Fundamental

O ensino fundamental possui nove anos de duração, iniciando aos seis anos de idade. De acordo com suas características específicas, este é dividido em dois períodos: os anos iniciais, destinado à educação de crianças dos seis aos dez anos; e os anos finais, para a faixa etária dos 11 aos 14 anos.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o objetivo desta fase escolar é a formação básica do cidadão, como explicitado no artigo 32:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Após completar os nove anos do Ensino Fundamental, os estudantes devem frequentar o Ensino Médio, que será explicado na sequência.

3.1.3. Ensino Médio

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica, tem duração mínima de três anos, e suas finalidades são estabelecidas de acordo com o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996),

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O currículo desta fase deve englobar a educação tecnológica, as ciências, letras e artes, os processos históricos da sociedade, as línguas portuguesa e estrangeira moderna, as disciplinas de filosofia e sociologia, o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Além disso, o ensino deve adotar metodologias e avaliações que incentivem os alunos. (BRASIL, 1996). A conclusão do Ensino Médio habilita para o prosseguimento dos estudos em cursos técnicos subsequentes e ao nível superior.

3.1.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com o artigo 37 da LDB (BRASIL, 1996), esta modalidade de ensino é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, sendo que a responsabilidade do Poder Público é viabilizar e estimular a permanência dos estudantes na

escola, articulando os conhecimentos escolares à educação profissional.

As instituições de ensino devem manter cursos e exames supletivos para habilitar estes estudantes ao prosseguimento dos estudos. Para a conclusão do ensino fundamental na EJA, o cidadão deve ser maior de 15 anos, e para a conclusão do ensino médio nesta modalidade, deve ser maior de 18 anos. (BRASIL, 1996).

3.1.5 Educação Profissional e Tecnológica

Esta modalidade tem como objetivo preparar o estudante para o trabalho. Segundo o artigo 39 da LDB (BRASIL, 1996), a educação profissional e tecnológica “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, e abrange cursos “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.”

A formação profissional pode ser integrada ao ensino regular ou por estratégias de educação continuada, nas instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, e “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.” (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação profissional técnica de nível médio, esta pode ser desenvolvida de forma integrada em estabelecimentos de ensino médio ou concomitante em instituições que ofereçam a educação profissional. Assim, a Educação Profissional pode ser desenvolvida: “Art. 36-B (...) I - articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

3.1.6 Educação Superior

A educação superior pode ser ministrada em instituições públicas ou

privadas, com diferentes graus de abrangência e especialização. É dividida em: cursos de graduação, para alunos que possuem certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente e forem aprovados em processos seletivos; de pós-graduação, sendo estes, especialização, aperfeiçoamento, mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, para estudantes que possuem graduação completa e atendam aos requisitos das instituições. As instituições também devem ofertar atividades e cursos de extensão destinados aos alunos e à comunidade externa, que atendam aos requisitos específicos de cada caso. (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996), as finalidades deste nível de educação, consistem em:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Ou seja, são, basicamente, voltadas para o incentivo e o desenvolvimento das investigações científicas e a divulgação destas; a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento; o desenvolvimento do pensamento crítico e o permanente anseio de aperfeiçoamento cultural e profissional; o estímulo à pesquisa sobre os problemas atuais da sociedade; e a socialização

dos conhecimentos para sociedade. (BRASIL, 1996).

3.2 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Saviani (2009), a preocupação referente à formação de professores no Brasil aparece somente em 1827, quando a Lei das Escolas de Primeiras Letras é promulgada,

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Segundo Tanuri (2000, p. 63), “pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827”. Pois, somente alguns anos depois, em 1834, quando um Ato Adicional é promulgado colocando a responsabilidade da formação dos docentes nas províncias, inicia-se um processo de criação de Escolas Normais, que “visando à preparação de professores para as escolas primárias, (...) preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas.” (SAVIANI, 2009, p. 144). Porém, Saviani (2009) afirma que estes cursos passaram a ministrar os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas de primeiras letras sem o devido preparo didático-pedagógico. Neste sentido,

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65)

De acordo com Tanuri (2000), a partir de 1870, iniciam-se movimentações em prol da educação influenciadas por transformações ideológicas, políticas e

culturais que estavam acontecendo na época, e “é no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito” (TANURI, 2000, p. 66).

Segundo Saviani (2009), em 1890 as escolas normais passaram por uma reforma no Estado de São Paulo, a qual tinha por objetivos “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145), criando então uma escola modelo para o ensino normalista que se tornou referência para as Escolas Normais de todo o Brasil. As metas da reforma paulista eram:

(...) a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (TANURI, 2000, p. 69)

Não foram alcançadas todas as metas e as escolas normais passam por diversas reformas, sendo objeto de publicações de decretos em função da organização educacional em determinados Estados do Brasil. (TANURI, 2000).

Somente em 1932, o decreto n. 3.810 instituiu uma reforma nas Escolas Normais transformando-as em escolas de professores, iniciando no Brasil a trajetória dos Institutos de Educação, sendo os principais o do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, em 1932; e o de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo, em 1933. (SAVIANI, 2009). Estes Institutos, de acordo com Saviani (2009), tinham não só o intuito a formação de futuros professores como também o desenvolvimento da pesquisa em educação, além disso, como o autor afirma, “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.” (SAVIANI, 2009, p. 146).

De acordo com Saviani (2009), os Institutos de Educação se incorporaram às Universidades, tornando-se nível superior, e em 1939, com o decreto-lei n. 1.190, instituíram-se os cursos de formação de docentes para escolas secundárias, quando se deu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual era referência para as escolas superiores. O Decreto-lei 1.190, já citado, também coloca em prática a organização dos cursos

de licenciatura (para professores que ministrariam disciplinas dos currículos das escolas secundárias) e pedagogia (preparação professores para docência nas Escolas Normais) no esquema 3+1, que consistia em três anos de estudos de disciplinas específicas e um ano de formação didática.

Em 1946, é aprovado o decreto-lei n. 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o qual oferece nova estrutura para o curso Normal, nas palavras de Saviani (2009, p. 146-7):

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária, anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional é promulgada, porém, segundo Trojan (2008), esta não modificou significativamente a formação de professores de nível primário e “foi mantida a formação nos dois níveis e acrescentada aos Institutos de Educação a possibilidade de habilitar docentes para ministrar aulas nas Escolas Normais.” (TROJAN, 2008, p. 33).

Com o advento do golpe militar em 1964, o campo educacional sofreu modificações e em 1971, a lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), altera os ensinos primário e médio respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Essa lei também acabou com as Escolas Normais e no lugar destas entra em prática a habilitação de magistério de segundo grau para habilitar para a docência na primeira etapa do primeiro grau. Além disso, de acordo com Saviani (2009), a aprovação do Parecer n. 349/72 em 1972 organizou o magistério em duas modalidades, com duração de três anos para docência até a antiga 4ª série, e com duração de quatro anos para a docência até a antiga 6ª série.

A lei supracitada, n. 5.692 (BRASIL, 1971), segundo Saviani (2009), também previu que para os docentes responsáveis pelo ensino dos anos finais

do primeiro grau e para o ensino de segundo grau, a formação deveria ser de ensino superior com licenciatura curta ou plena, de 3 ou 4 anos respectivamente. Nos cursos de Pedagogia, a formação era para especialistas em educação (direção, orientação, supervisão e inspeção escolares) além da docência para o ensino de 2º grau.

De acordo com Saviani (2009, p. 147), com as mudanças instituídas pela lei n. 5.692/71, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Isso resultou, em 1982, na criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) pelo Ministério da Educação, que

(...) teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2005, s/p)

Em 1996 é promulgada a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB), que determina em seu artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ou seja, a formação deve ser de nível superior, porém ainda é admitida a formação em Curso Normal de nível Médio para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, como afirma Trojan (2008, p. 32), “a formação de professores no Brasil apresenta um quadro heterogêneo em relação aos distintos níveis de ensino, às diferentes instituições formadoras públicas ou privadas, como também em relação a sua localização geográfica”.

Ainda sobre este assunto, a legislação (BRASIL, 1996) afirma que, para que os profissionais possam atender às necessidades do exercício docente, a sua formação terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Para os profissionais de educação que atuam na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional para a educação básica, a capacitação deverá ser realizada nos cursos de graduação em pedagogia ou na pós-graduação. (BRASIL, 1996).

De modo complementar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) "busca maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica" (BRASIL, 2015, p. 7). Por este motivo, a Comissão Bicameral – constituída de conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, estabeleceu as Diretrizes Nacionais que visam a organização das políticas, programas e ações referentes à formação inicial e continuada desses profissionais. Deste modo, a Resolução 2/2015 de junho de 2015, define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O Parecer CNE/CP nº 2/2015 que explica e justifica dessa resolução, esclarece que essas diretrizes devem contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 23-4)

Segundo o artigo 9ª destas DCNs (BRASIL, 2015, p. 48), a formação inicial para a docência na educação básica deve ser realizada em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não

licenciados e segunda licenciatura.

Para a formação inicial nos cursos de licenciatura, o artigo 13º das Diretrizes exige que os mesmos sejam constituídos de: 3.200 horas de trabalho acadêmico em, no mínimo, oito semestres ou quatro anos; 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado; 2.200 horas de atividades formativas estruturadas; 200 horas de atividades teórico-práticas. E, as universidades têm autonomia para definir os componentes curriculares dos cursos ofertados. (BRASIL, 2015, p. 30).

Já os cursos de formação pedagógica seguem o estabelecido na Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997, que determina que aqueles que desejam exercer a docência e possuem diploma superior em áreas relacionadas, mas não são habilitados para o magistério, podem realizar o curso de formação pedagógica com duração de no mínimo 540 horas. (BRASIL, 1997).

Além disso, no que tange à formação continuada, o Parecer (BRASIL, 2015) esclarece que esta pode ser realizada em

(...) atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2015, p. 34)

Finalmente, no que se refere à valorização dos profissionais da educação, Dourado (2015, p. 314) afirma que esta “compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.”, e que, de acordo com as DCNs, é de responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições garantir “políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, [...] além de plano de carreira, [...] , e uma preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão.” (DOURADO, 2015, p. 314)

Após estas considerações, descreve-se a estrutura curricular do curso de pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), detalhando todos os seus componentes e suas habilitações que, em parte já se enquadra nos preceitos estabelecidos, ainda que se encontre em processo de reformulação.

3.3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

O currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi aprovado no ano de 2008, de acordo com a Resolução n. 30/08 – CEPE. Fixa o currículo pleno do curso de Pedagogia, do setor de Educação. Brasil, 2008. Segundo seu projeto pedagógico, habilita o graduado para a atuação como pedagogo escolar e como docente na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação do campo e educação de jovens e adultos, além da atuação como pedagogo não-escolar.

O curso tem a duração de cinco anos letivos, composto por disciplinas obrigatórias que abrangem: o contexto histórico e sociocultural, que são os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos; o contexto da educação básica, com os conteúdos curriculares e os conhecimentos didáticos da mesma, e as teorias pedagógicas, articuladas com metodologias, tecnologias de informação e linguagem específica do ensino, o estudo da organização do trabalho pedagógico e da gestão e coordenação educacional, e o estudo das relações entre educação, trabalho e educação não-escolar; e o contexto do exercício profissional, englobando saberes acadêmicos, pesquisa e prática educativa. Além das disciplinas obrigatórias, o discente deve realizar 300 horas de disciplinas optativas, as quais o mesmo pode escolher dentre as opções a que mais tem interesse em cursar, e 110 horas de atividades formativas. (UFPR, 2008a).

QUADRO 11: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Contexto histórico e sociocultural	780 horas	-	-	780 horas
Contexto da educação básica	1230 horas	30 horas	-	1260 horas
Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa	210 horas	120 horas	420 horas	750 horas
Formação complementar optativa			-	300 horas
Atividades formativas			-	110 horas
Total geral				3200 horas

Fonte: UFPR, 2008a.

O que segue é a periodização recomendada, ou seja, as disciplinas e atividades que deveriam ser realizadas a cada ano da graduação, porém os

estudantes desperiodizados podem seguir com o curso sem prejuízos, sendo que a única disciplina que tem pré-requisito é Organização e Gestão da Educação Básica II (OGEB II), que só pode ser cursada após a conclusão da OGEB II.

3.3.1. Primeiro ano

A grade curricular do primeiro ano compõe-se de nove disciplinas obrigatórias e de atividades formativas, conforme quadro 12.

Neste primeiro ano, as disciplinas que devem ser cursadas, conforme quadro acima, são: filosofia da educação I, história da educação I e biologia educacional, as quais fazem parte dos fundamentos filosóficos, históricos, biológicos e antropológicos, sendo as três de caráter anual; função social do pedagogo, que aborda as relações educativas e é cursada semestralmente; organização e gestão da educação básica I e II, que fazem parte da organização do trabalho pedagógico, ambas sendo semestrais; fundamentos da educação infantil I, semestral, e fundamentos da educação especial, anual, as quais fazem parte dos fundamentos didáticos; e, finalmente, a disciplina pesquisa educacional, que dá subsídios para a pesquisa acadêmica.

QUADRO 12: GRADE HORÁRIA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO

Primeiro Ano		
Código	Disciplina	Carga horária
ET433	Filosofia da Educação I	90 horas
ET435	História da Educação I	60 horas
ET432	Biologia Educacional	120 horas
EP098	Função Social do Pedagogo	30 horas
EP096	Organização e Gestão da Ed. Básica I (1º)	60 horas
EP097	Organização e Gestão da Ed. Básica II (2º)	60 horas
ET030	Fundamentos da Educação Infantil I	30 horas
EM455	Pesquisa Educacional	60 horas
ET439	Fundamentos da Educação Especial	60 horas
	Optativa	30 horas
	Atividade Formativa	

Fonte: UFPR, 2008a.

Além das disciplinas obrigatórias, a grade curricular prevê a realização de uma disciplina optativa, a qual o estudante pode escolher dentre as que são

ofertadas no horário disponível (no qual não esteja prevista matrícula em disciplinas obrigatórias). (UFPR, 2008a).

3.3.2. Segundo ano

O segundo ano, assim como o primeiro, é composto de nove disciplinas obrigatórias, e, além disto, de atividades formativas.

QUADRO 13: GRADE HORÁRIA DO SEGUNDO ANO DO CURSO

Segundo Ano		
Código	Disciplina	Carga horária
ET434	Filosofia da Educação II	90 horas
ET436	História da Educação II	60 horas
ET437	Psicologia da Educação I	60 horas
EM246	Metodologia de Ensino da Educação Infantil	45 horas
EM243	Metodologia de Ensino de Artes	45 horas
EM450	Didática	90 horas
EP101	Educação de Jovens e Adultos	30 horas
EP104	Educação e Trabalho	60 horas
ET440	Sociologia da Educação	120 horas
	Atividade Formativa	

Fonte: UFPR, 2008a.

Conforme quadro acima, o segundo ano compõe-se das matérias: filosofia da educação II, história da educação II, psicologia da educação I e sociologia da educação, todas anuais e correspondentes dos fundamentos teóricos da educação; as metodologias de ensino da educação infantil e de artes, componentes das teorias pedagógicas, ambas semestrais; didática, de caráter anual, e educação de jovens e adultos, semestral, fazem parte dos conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos; e, finalmente, educação e trabalho, que, como o próprio nome justifica, faz a relação entre o ambiente educacional e o trabalho. (UFPR, 2008a).

3.3.3. Terceiro ano

O terceiro ano da graduação em Pedagogia da UFPR é composto por oito

disciplinas obrigatórias, um estágio obrigatório em educação infantil e as disciplinas optativas, que variam a carga horária para o período diurno e noturno, conforme quadro abaixo:

QUADRO 14: GRADE HORÁRIA DO TERCEIRO ANO DO CURSO

Terceiro Ano		
Código	Disciplina	Carga horária
EM452	Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil	120 horas
EM239	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	45 horas
EM241	Metodologia de Ensino de História	45 horas
ET438	Psicologia da Educação II	60 horas
ET441	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: Educação Bilíngue de Surdos	60 horas
EP103	Políticas Educacionais	60 horas
EM454	Alfabetização	60 horas
EP445	O Trabalho Pedagógico na Educação Não-Escolar	90 horas
EP100	Estudos da Infância	30 horas
	Optativa	30 horas (diurno) ou 150 horas (noturno)
	Atividade Formativa	

Fonte: UFPR, 2008a.

As matérias englobadas neste ano são: metodologias de ensino de língua portuguesa e história, comunicação em língua brasileira de sinais (LIBRAS), sendo as três semestrais, e alfabetização, de caráter anual, que fazem parte das teorias pedagógicas, com métodos de ensino e comunicação; psicologia da educação II, sendo anual, e, políticas educacionais, que ocorre semestralmente, são disciplinas componentes dos fundamentos teóricos da educação; o trabalho pedagógico não-escolar, anual e com objetivo de abordar as relações educacionais fora do ambiente escolar, como educação indígena, hospitalar, etc. ; e estudos da infância, semestral e que visa discutir os conhecimentos históricos e didáticos acerca da infância. (UFPR, 2008a).

Além das disciplinas obrigatórias, este ano tem em sua grade o que se denomina por prática pedagógica A: estágio em docência na educação infantil, que faz parte do contexto de exercício profissional. Esta parte prática deve ser obrigatoriamente realizada no período diurno, ou seja, os alunos do noturno devem se adaptar para cumprir a mesma. Para os discentes do diurno, este estágio ocorre semestralmente, e para os estudantes noturnos, este pode ocorrer anual ou semestralmente, fica a critério do aluno, de sua disponibilidade

peçoal, e da disponibilidade de vagas para cada modalidade na universidade. O estágio é realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), indicado pela universidade com um professor orientador da UFPR, o discente permanece no CMEI durante todo período do estágio, exceto por poucos encontros na universidade. O aluno fica em campo observando as ações das crianças e professoras, e realizando o registro diário das atividades, e nas últimas semanas de estágio obrigatório o estudante deve realizar intervenções com a turma estagiada. (UFPR, 2008a).

Outro componente deste ano refere-se às disciplinas optativas, como já afirmado anteriormente, que o aluno escolhe entre as matérias oferecidas, de acordo com sua disponibilidade na grade horária. Excepcionalmente no terceiro ano, as “janelas” para cursar estas dependem do período do curso. Os estudantes do diurno, devido ao estágio obrigatório que realizam no mesmo período em que cursam a graduação, ficam com disponibilidade de realizar apenas 30 horas de disciplinas optativas, já os alunos do noturno, como precisam realizar a prática pedagógica no contra turno tem disponibilidade para cursar 150 horas. (UFPR, 2008a).

3.3.4. Quarto ano

O quarto ano é composto de sete disciplinas, o estágio em ensino fundamental e as disciplinas optativas, como segue abaixo:

QUADRO 15: GRADE HORÁRIA DO QUARTO ANO DO CURSO

Quarto Ano		
Código	Disciplina	Carga horária
EM453	Prática Pedagógica B: Estágio nos Anos Iniciais do Ens. Fund.	120 horas
EM240	Metodologia de Ensino de Matemática	45 horas
EM242	Metodologia de Ensino de Geografia	45 horas
EM244	Metodologia de Ensino de Educação Física	45 horas
EM245	Metodologia de Ensino de Ciências	45 horas
EP447	Currículo: Teoria e Prática	60 horas
ET077	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	60 horas
EP446	Avaliação Educacional	60 horas
	Optativa	180 horas
	Atividade Formativa	

Fonte: UFPR, 2008a.

Cinco das sete matérias do quarto ano são semestrais, sendo elas: metodologias de ensino de matemática, geografia, educação física e ciências, que fazem parte das teorias pedagógicas articuladas aos métodos de ensino; e, tópicos especiais em psicologia da educação, a última disciplina de fundamentos teóricos, na qual o docente escolhe uma proposta de pesquisa ou intervenção relativa à problemas atuais da educação, e, geralmente está relacionada à linha de pesquisa do profissional. (UFPR, 2008b).

As duas disciplinas de caráter anual são: currículo: teoria e prática, que aborda conteúdos curriculares e conceitos de currículos; e, avaliação educacional, que é componente da coordenação e gestão educacional, englobando os processos de avaliações, tanto dentro da escola como políticas de nível nacional. (UFPR, 2008b).

Como no terceiro ano, o quarto ano possui um estágio obrigatório em sua grade curricular, denominado prática pedagógica B, que faz parte do contexto de exercício profissional, e é realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta prática é realizada no período em que o aluno realiza o curso, sendo que os estudantes do diurno realizam as visitas em salas de aulas regulares, e os alunos do noturno em salas de educação de jovens e adultos (EJA). (UFPR, 2008b). Este estágio é semestral, com seis horas/aula de estágio e duas horas/aula orientadas semanais, e assim como na prática pedagógica A, nas últimas semanas os discentes devem realizar intervenções no campo de visita. (UFPR, 2013)

Além disso, o aluno tem a disponibilidade de 300 horas para a realização das disciplinas optativas, à sua escolha, dependendo de sua disponibilidade de grade horária. (UFPR, 2008a).

3.3.5. Quinto ano

O quinto ano tem apenas duas disciplinas obrigatórias, sendo uma de apenas 30 horas e outra articulada ao estágio, além disso, o trabalho de conclusão de curso e as disciplinas optativas, como descrito no quadro abaixo:

QUADRO 16: GRADE HORÁRIA DO QUINTO ANO DO CURSO

5º ano		
Código	Disciplina	Carga horária
EP449	Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar	240 horas
EP448	Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)	90 horas
EP099	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	30 horas
EM456 ET100 EP102	Trabalho de Conclusão de Curso	210 horas
	Optativa	210 horas
	Atividade Formativa	

Fonte: UFPR, 2008a.

Como já descrito anteriormente, fazem parte do quinto ano duas matérias obrigatórias, a primeira, educação, tecnologia e cultura das mídias, que é componente da articulação das teorias pedagógicas às tecnologias de informação e comunicação. (UFPR, 2008a).

Também faz parte da grade curricular obrigatória a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que é articulada à prática pedagógica C, o estágio supervisionado na organização escolar. Neste estágio, o estudante acompanha as ações da equipe pedagógica de uma escola a sua escolha, analisando o projeto político pedagógico, os livros dos professores, enfim, fazendo parte do exercício profissional do pedagogo escolar. Todos os encontros são realizados na escola de campo de estágio. Para o subsídio teórico e a orientação para a execução da prática, a matéria de OTP é regida pelo mesmo docente responsável pela supervisão do estágio. (UFPR, 2008b).

Ainda há disponibilidade de grade horária para a realização de 210 horas de disciplinas optativas.

Finalmente, no último ano da graduação em Pedagogia, o estudante deve realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual deve ser o resultado de uma pesquisa na área educacional, composto por documento escrito com as respectivas investigações, e uma apresentação de cerca de 20 minutos para apresentar as ideias principais do trabalho realizado.

3.3.6. Atividades Formativas

Conforme colocado anteriormente, para obter o certificado de conclusão

do curso, o estudante deve concluir a carga horária obrigatória. As atividades formativas fazem parte desta e devem somar 110 horas ao final da graduação, sendo que todas as ações devem ter sido realizadas no período de estudo, ou seja, considerando o que foi realizado posteriormente ao ingresso no curso.

Estas atividades são contabilizadas em grupos que caracterizam as mesmas, sendo eles: grupo I – atividades de ensino, que fazem parte as disciplinas eletivas e os cursos de língua estrangeira; grupo II – atividades de pesquisa, englobando ações sistematizadas de investigação na área educacional e participação de grupos de estudos; grupo III – atividades de extensão, onde se enquadram participação em projetos de extensão e voluntariado na área educacional, em cursos e oficinas, e atividades artísticas e culturais; grupo IV – estágios não obrigatórios; grupo V – atividades de monitoria; grupo VI – atividades de representação, sendo em órgãos de deliberação da UFPR ou entidades estudantis (União Nacional dos Estudantes, Diretório Central dos Estudantes, Centro Acadêmico, e outros); grupo VII – participação em eventos científicos como jornadas, congressos, simpósios, e afins; e grupo VIII – produção e divulgação de conhecimento na área educacional, como artigo, resumo, livro, material didático, e/ou resenha.

Cada grupo tem um limite de validação de 40 horas. Deste modo, para completar as 110 horas exigidas para a graduação, o estudante deverá participar de pelo menos três grupos entre os acima citados. (UFPR, 2008a).

CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPR E NA ST. PATRICK'S COLLEGE (DCU INSTITUTE OF EDUCATION): SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Este capítulo, fase comparativa deste estudo, tem como objetivo identificar semelhanças e diferenças entre os currículos de Pedagogia da UFPR e de Bacharel em Educação da Universidade St. Patrick's (DCU *Institute of Education*). Primeiramente, é objeto de investigação o contexto e as especificidades de cada país. Em relação aos cursos de formação docente, levam-se em consideração: as grades curriculares, a organização e duração de cada uma, as disciplinas que compõem as mesmas com as respectivas cargas horárias e créditos, bem como suas ementas. Além disso, ainda é comparado o foco de formação de cada graduação e a habilitação que cada uma possibilita.

4.1 CONTEXTO DOS PAÍSES: BRASIL E IRLANDA

Em um estudo comparado, o objeto de pesquisa não deve ser analisado fora de contexto, visto que cada país possui uma constituição histórica e social, que apresenta especificidades em diversas áreas, principalmente nos âmbitos político, econômico e educacional. Desta forma, se propõe identificar aqui alguns elementos que caracterizam especificidades que permitem perceber diferenças que caracterizam o Brasil e a Irlanda.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as diferenças entre os países estudados são bastante significativas. O Brasil, maior país da América Latina, conta com um território 121.169 vezes maior que o da Irlanda. Em relação ao número de habitantes, o Brasil possui uma população total de 204.450.659 habitantes, enquanto a Irlanda possui 4.688.465, sendo que o Brasil tem uma taxa média anual de crescimento da população de 0,91%, e a Irlanda apenas 0,306%. (IBGE, 2016).

Ao observar a dimensão territorial e populacional dos dois países, percebe-se que a dificuldade de administrar o sistema educacional é, certamente, mais complexa no Brasil do que na Irlanda.

QUADRO 17: CONTEXTOS DO BRASIL E DA IRLANDA

CONTEXTO: BRASIL – IRLANDA		
SÍNTESE ESTATÍSTICA	BRASIL	IRLANDA
Idioma(s)	Português	Gaélico/ Inglês
Capital	Brasília	Dublin
Localização	América do Sul	Europa
Extensão territorial	8.515.767.049 km ²	70.280 km ²
Moeda (fev/2016)	Real (US\$ 3,995)	Euro (US\$0,907)
Total do PIB (milhões de US\$) – 2016	2.346.523	250.814
PIB per capita – 2016	US\$ 11.387	US\$ 53.648
Gastos públicos com educação – 2016	5,8% PIB	6,5% PIB
Gastos públicos com saúde – 2016	9,7% PIB	8,9% PIB
Índice de desenvolvimento humano (IDH) – 2016	0,755	0,916
Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou + de idade – 2016	92,60%	Não disponível
Taxa bruta de matrículas para todos os níveis de ensino – 2016	89,40%	Não disponível
População Total (habitantes) – 2016	204.450.659	4.688.465
Homens (habitantes)	100.955.522	2.340.097
Mulheres (habitantes)	103.495.127	2.348.368
População residente em área urbana – 2016	85,43 %	62,95 %
Taxa média anual do crescimento da população – 2016	0,91%	0,306 %
Taxa bruta de natalidade por mil habitantes – 2016	6	6
Taxa bruta de mortalidade por mil habitantes – 2016	15	16
Densidade demográfica – 2016	24,9 hab/km ²	68,1 hab/km ²
Linhas telefônicas a cada 100 habitantes – 2016	21,45	40,87
Assinantes de telefonia celular a cada 100 habitantes – 2016	126,59	103,71
Número de computadores pessoais a cada 100 domicílios – 2016	53,51	83,54
Usuários com acesso a internet a cada 100 habitantes – 2016	59,08	80,12

Fonte: IBGE, 2016.

No que se refere à economia destes países, em 2016, ainda que o Brasil apresente um produto interno bruto (PIB) de 2.346.523 milhões de dólares, significativamente maior do que o da Irlanda, com 250.814 milhões de dólares, o valor de US\$ 11.387 do PIB per capita é quase cinco vezes menor do que o valor na Irlanda, que cujo PIB per capita é de US\$ 53.648, considerando que corresponde a uma população muito menor.

Do PIB total, o Brasil investe 5,8% e 9,7% do PIB em educação e saúde, respectivamente, enquanto a Irlanda tem um investimento de 6,5% e 8,9% nestas áreas. Mesmo sem considerar os valores absolutos e nem a população beneficiada por este investimento, pode-se perceber que se expressa, nestes percentuais, prioridade para a saúde no Brasil e para a educação na Irlanda.

Mas, para compreender essa diferença, seria necessária uma investigação mais aprofundada.

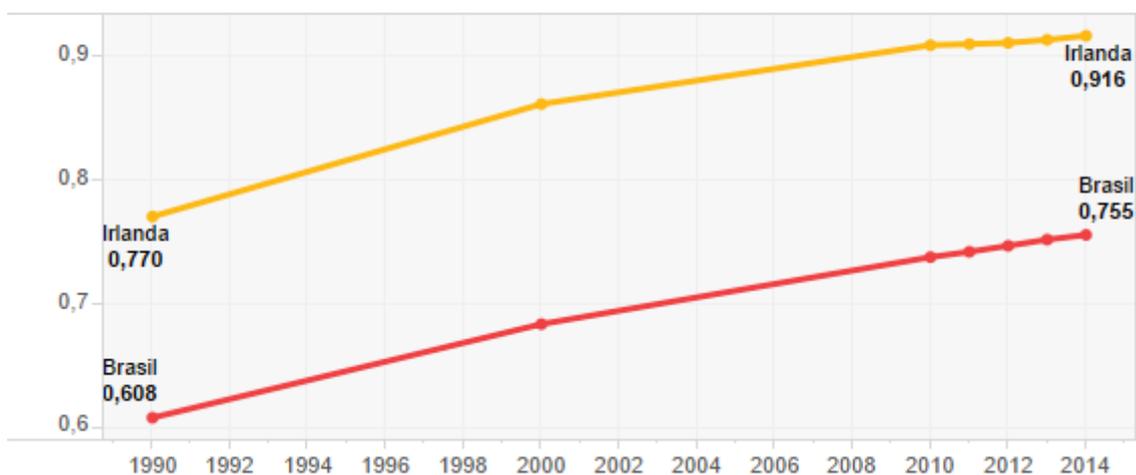
No que diz respeito ao índice de desenvolvimento humano (IDH), na escala de 0 a 1, o Brasil apresenta 0,755, abaixo ao da Irlanda, que tem IDH elevado, pontuando 0,916 – bem próximo do valor máximo. Mas, percebe-se que as curvas são semelhantes, ou seja, mesmo com pontos de partida diferentes, o crescimento e decréscimo aparecem em movimentos parecidos. Considerando que o índice é calculado a partir de fatores relacionados à educação (anos médios de estudos), longevidade (expectativa de vida da população) e PIB per capita, no período de 1990-2014, percebe-se que, entre 2010 e 2014, o Brasil apresentou uma melhoria considerável.

QUADRO 18: EVOLUÇÃO DO IDH NO BRASIL E NA IRLANDA³

COMPARE A EVOLUÇÃO DO IDH

Selecione um país no menu abaixo para compará-lo ao Brasil

Irlanda



Fonte: ONU, 2016.

Entretanto, ainda que os dados apresentados indiquem um desnível, principalmente no que se refere às condições econômicas, são insuficientes para analisar os impactos desses fatores na educação. Porém, demonstram que as comparações não podem resultar em classificações apressadas e que a interpretação deve basear-se na totalidade das condições históricas, que cada

³ Quadro elaborado a partir de dados da ONU, disponibilizados em: <http://oglobo.globo.com/economia/renda-menor-faz-brasil-cair-uma-posicao-no-ranking-de-desenvolvimento-humano-18287358>.

país apresenta. A partir destas considerações, propõem-se comparar as características particulares dos cursos, a fim de identificar semelhanças e diferenças que culminam nas habilitações proporcionadas por cada uma das propostas.

4.2 GRADE CURRICULAR, ORGANIZAÇÃO E DURAÇÃO

No que se refere à duração dos cursos, há uma diferença de um ano entre eles, sendo que o curso de Pedagogia na UFPR é mais longo, composto por uma grade curricular de cinco anos⁴, enquanto o bacharelado em educação da Universidade St Patrick's tem duração de quatro anos⁵. Esta é uma questão em discussão no processo de reformulação do curso de Pedagogia, ponderando que a maioria das graduações totaliza quatro anos, como a da universidade St Patrick's.

No que diz respeito à carga horária de cada curso, cada instituição tem uma forma de contabilizar as disciplinas. No curso de Pedagogia, a unidade de medida é a hora-aula (com duração de 50 minutos), totalizando 3.200 horas, entre disciplinas obrigatórias e optativas, teóricas e práticas, estágios e atividades complementares. Já o curso de bacharel em educação é contabilizado em créditos, utilizando-se do *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Crédito) – cuja sigla utilizada é ECT – que foi instituído pelo Processo de Bolonha com o objetivo de uniformizar o sistema europeu de ensino superior e facilitar a mobilidade entre professores e estudantes da União Europeia (EC, 2009). O curso de bacharel em educação totaliza 240 créditos entre disciplinas, módulos optativos e estágios, e, de acordo com a informação obtida junto à coordenação do curso da universidade citada⁶, os módulos são compostos de cinco créditos equivalentes

⁴ As informações sobre o Curso de Pedagogia da UFPR apresentadas neste item constam do Projeto Político Pedagógico do Curso (UFPR, 2008), já referenciadas no 3º Capítulo.

⁵ Igualmente, as informações sobre o Curso da Universidade St. Patrick's, aqui analisadas, foram referenciadas no 2º Capítulo deste trabalho (ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014).

⁶ A informação referente à carga horária equivalente a cada crédito não estava disponível no site oficial do curso da Universidade St. Patrick's. Ao solicitar esta informação por e-mail junto à coordenação do curso, o retorno obtido foi de que, cada disciplina é composta em média de 5 créditos, o que equivale aproximadamente 50 horas de palestras, tutoriais e oficinas, mas pode variar dependendo do módulo.

a até 50 horas de palestras, tutoriais e oficinas dependendo da configuração da disciplina. Para fins de comparação da carga horária total do curso oferecido, é considerada então a medida de 10 horas/aula para cada crédito, o que totaliza 2.400 horas/aula totais na graduação. Isto significa que o Curso de Pedagogia totaliza 800 horas mais do que o de St Patrick's.

Além disso, destaca-se a duração semanal dos cursos, os quais têm cargas horárias diferentes. O curso de pedagogia da UFPR é cursado ou no período matutino ou no período noturno, e, de acordo com artigo 2º da Resolução nº 30/08 da CEPE (UFPR, 2008a), "Parágrafo único – Para efeito de matrícula, a carga horária semanal poderá oscilar entre o mínimo de 13 (treze) e o máximo de 26 (vinte e seis) horas.", ou seja, diariamente o aluno pode cursar em média, entre 2,6 a 5,2 horas – em geral, cada turno tem a duração de 4 horas-aula de 50 minutos, com um intervalo na metade do tempo. Já o bacharel em educação da universidade St. Patrick's⁷ é cursado em tempo integral, sendo que as atividades iniciam às nove horas da manhã e se estendem até às seis horas da tarde, com intervalo de almoço, totalizando aproximadamente oito horas diárias. Percebe-se aqui que, na Irlanda, não se apresenta a possibilidade de estudar e trabalhar, concomitantemente, tal como na realidade brasileira, que possibilita o acesso de trabalhadores ao ensino superior.

A organização das disciplinas de ambas as graduações é mista, distribuída entre anuais e semestrais, com diferentes cargas horárias e créditos. As grades curriculares estudadas apresentam diversas diferenças, principalmente no que diz respeito às disciplinas que as compõem.

Ao observar a estrutura curricular das duas propostas, podem-se analisar diversos fatores. Como é possível verificar no quadro abaixo, a maior parte do currículo de pedagogia é composto de disciplinas obrigatórias (67,5%), enquanto o currículo de bacharel em educação é dividido entre metade de disciplinas obrigatórias (50%) e a outra metade de outras atividades. É notável também o dobro do percentual relativo a módulos optativos e estágios obrigatórios que o curso irlandês apresenta em relação ao curso brasileiro.

⁷ De acordo com a informação obtida junto à coordenação do curso por e-mail.

QUADRO 19: COMPARAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR

Descrição		Brasil		Irlanda	
			% C.H.T.		% C.H.T.
Duração Total	Anos	5		4	
	Carga Horária Total (C.H.T.)	3.200 horas	100%	240 créditos*	100%
Disciplinas Obrigatórias		2.160 horas	67,50%	120 créditos	50%
Formação Complementar	Módulos/Optativas	300 horas	9,38%	55 créditos	22,91%
	Atividades Complementares	110 horas	3,44%	-	-
Estágios Obrigatórios		420 horas	13,12%	55 créditos	22,92%
Projeto de Pesquisa		210 horas	6,56%	10 créditos	4,17%

Fonte: UFPR, 2008a; ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

*Conforme especificado, a carga horária de cada crédito equivale a 10 horas/aula em média.

O Brasil tem uma carga horária proeminente no que diz respeito à teoria educacional, já o currículo da universidade irlandesa apresenta uma carga horária mais elevada de práticas, denotando a ênfase no *aprender a fazer*, minimizando o valor do conhecimento. O tema da relação entre teoria e prática na formação docente – assim como dos demais trabalhadores – deve ser investigado com maior profundidade, a fim de analisar a importância da teoria para a fundamentação da prática. Também é relevante destacar que o *aprender a fazer* – que se identifica nos estágios – não pode ser considerado como uma efetiva prática, mas, como um exercício, como uma aproximação à prática. Assim:

A relação entre teoria e prática propriamente dita se efetiva na atividade profissional, mesmo não dispensando e não se dissociando da teoria que, concomitante e permanentemente, subsidia a ação docente. Nessa concepção, somente se poderá superar a oposição que se estabelece entre essas duas dimensões por meio da união entre trabalho e educação, que é diferente da articulação entre estágio e disciplinas escolares. (TROJAN, 2008, p. 38).

A seguir, é analisado separadamente as disciplinas que compõem cada curso, bem como suas cargas horárias e seus conteúdos.

4.3 DISCIPLINAS, CARGA HORÁRIA E CONTEÚDOS

Como afirmado anteriormente, as diferenças entre os currículos são bastante significativas e aqui serão expostas as disciplinas que compõem cada

currículo de cada área de conhecimento. Estas divisões retiradas da resolução que fixa o currículo de Pedagogia (UFPR, 2008a) – contexto histórico e sociocultural, contexto da educação básica, contexto do exercício profissional (este último, aqui dividido ainda em estágios obrigatórios e pesquisa em educação), formação complementar – foram utilizadas para agrupar também as disciplinas do curso de St Patrick’s. Além disso, ainda foi incluída a área “outras linguagens”, devido à presença do estudo de LIBRAS e Gaélico nos cursos.

Na resolução citada (UFPR, 2008a), o contexto do exercício profissional engloba saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. Para a descrição nesta comparação, estes três componentes foram desmembrados a fim de explicar cada um deles especificamente. O item referente a outras linguagens não consta na resolução (UFPR, 2008a), porém foi destacado devido às duas universidades oferecerem disciplinas de línguas, conforme a necessidade de cada uma.

Para um estudo comparado mais fidedigno, nas áreas de conhecimento das disciplinas e módulos de cada graduação estudada, utiliza-se a porcentagem, o que possibilita a análise da composição de cada grade curricular com maior clareza, conforme quadro abaixo.

QUADRO 20: CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO

Distribuição da Grade Curricular por Áreas do Conhecimento				
	Brasil		Irlanda	
	Carga Horária	% da CHT	Carga Horária	% da CHT
Carga Horária Total (CHT)	3.200 horas	100%	240 créditos	100%
Contexto Histórico e Sociocultural	810 horas	25,31%	30 créditos	10,42%
Contexto da Educação Básica	510 horas	15,93%	20 créditos	8,33%
Contexto do Exercício Profissional	660 horas	20,63%	70 créditos	29,17%
Outras Linguagens	60 horas	1,88%	5 créditos	2,08%
Pesquisa em Educação	270 horas	8,44%	10 créditos	4,17%
Estágios Obrigatórios	480 horas	15%	55 créditos	22,91%
Formação Complementar	410 horas	12,81%	50 créditos	22,92%

Fonte: UFPR, 2008a; ST. PATRICK’S COLLEGE, 2015.

A partir da análise do quadro acima, é possível visualizar os enfoques de cada formação, a significativa carga horária de disciplinas em contextos de exercício profissional e de estágios obrigatórios na formação de bacharel em educação da St. Patrick’s College que, somadas, totalizam mais da metade da grade curricular. E, o dobro de carga horária que o curso de pedagogia da UFPR

tem em relação ao curso irlandês, para disciplinas sobre o contexto histórico e sociocultural, de educação básica e pesquisa em educação. Nos tópicos que seguem, cada componente dos currículos é analisado separadamente.

4.3.1 Disciplinas do contexto histórico e sociocultural

No que se refere às disciplinas que abordam o contexto histórico e sociocultural, o currículo de pedagogia possui oito matérias teóricas que totalizam a carga horária de 810 horas, e o de bacharel em educação possui apenas três disciplinas totalizando 30 créditos.

QUADRO 21: DISCIPLINAS DA UFPR DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL

Universidade Federal do Paraná		
Disciplina	Ano	Carga Horária
Filosofia da Educação I	1º	90 horas
Filosofia da Educação II	2º	90 horas
História da Educação I	1º	60 horas
História da Educação II	2º	60 horas
Biologia Educacional	1º	120 horas
Educação e Trabalho	2º	60 horas
Sociologia da Educação	2º	120 horas
Psicologia da Educação I	2º	60 horas
Psicologia da Educação II	3º	60 horas
Estudos da Infância	3º	30 horas
Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	4º	60 horas
Total		810 horas
Porcentagem da Carga Horária Total		25,31%

Fonte: UFPR, 2008a.

QUADRO 22: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL

St. Patrick's College (DCU Institute of Education)		
Disciplina	Ano	Crédito
Child Development, Wellbeing and Society	1º	5 créditos
Society, Child Development and Wellbeing	2º	7,5 créditos
Children, their Wellbeing and Society	4º	5 créditos
Philosophy, Ethics and Citizenship	3º	7,5 créditos
Total		25 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total		10,42%

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

As disciplinas da UFPR desta área, que totalizam 810 horas, contabilizando 25,31% da grade curricular do curso. Por outro lado, as disciplinas

da universidade St. Patrick's College relacionadas ao contexto histórico e sociocultural correspondem à 12,50% da grade curricular.

Nesta área, pode-se também comparar as ementas das disciplinas oferecidas, que permitem confirmar a ênfase ao enfoque “prático” do curso irlandês. O curso brasileiro apresenta um conjunto de disciplinas que enfatizam os conteúdos de fundamentação relacionados às áreas dão suporte à ciência pedagógica.

QUADRO 23: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL

Disciplinas	Ementas
Filosofia da Educação	Conceitos de filosofia, fundamentos filosóficos de educação na Antiguidade, correntes filosóficas da Modernidade e contemporâneas e implicações das respectivas correntes na educação.
História da Educação	Mudanças de processos educativos em diferentes períodos da história ocidental e história do processo educacional brasileiro.
Biologia Educacional	Desenvolvimento humano e contribuições da biologia para o processo educativo
Educação e Trabalho	Relações de trabalho e educação, mudanças no mundo do trabalho e implicações nos processos educativos.
Sociologia da Educação	Relações entre educação e sociedade, abordagens sociológicas da educação brasileira.
Psicologia da Educação	Análise e compreensão de processos educativos à luz da psicologia e abordagens psicológicas de desenvolvimento.
Estudos da Infância	Construção social e histórica da infância, contribuições da história, sociologia e psicologia
Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	Discussão de propostas de pesquisas contemporâneas no campo de psicologia e educação.

Fonte: UFPR, 2008b.

QUADRO 24: EMENTAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL

Disciplinas*	Ementas
Desenvolvimento infantil, bem-estar e sociedade	Brincadeira, linguagem e aprendizagem, construções da infância e desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança.
Sociedade, desenvolvimento infantil e bem-estar	Sistemas, mudanças e infância, contextos sociais de escolarização, ética e educação.
Crianças, seu bem-estar e sociedade	Mudança educacional e ética e educação.
Filosofia, Ética e Cidadania	Democracia, caráter e educação, ética e educação, e cidadania local e global.

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

*Optou-se pela tradução dos títulos das disciplinas para dar maior clareza ao quadro.

As disciplinas que são de fundamentos da educação têm sua importância dada a referência histórico-cultural e social que apresentam, visto que, como afirma Limonta (2009, p. 98),

A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

O curso de pedagogia da UFPR tem carga horária superior em relação ao curso de bacharel em educação da universidade St. Patrick's – aproximadamente 15% a mais – e, a justificativa para o significativo número e carga horária destas disciplinas no curso brasileiro é encontrada no projeto político pedagógico de 2007, no qual

[...] reafirma-se a necessidade do domínio da ciência pedagógica preconizada no currículo de Pedagogia da UFPR, implantado em 1996, no sentido de buscar a definição e a identidade do profissional pedagogo frente às muitas demandas do trabalho educacional. Essa definição, caracterizada inicialmente pela natureza histórica do trabalho pedagógico, impõe a reafirmação do estatuto científico da Pedagogia, posição evidenciada por inúmeros autores, dentre os quais buscou-se eleger aqueles que pudessem apoiar esse propósito na formação do pedagogo (...). (UFPR, 2007, p. 37)

Por outro lado, o curso de bacharel em educação apresenta menos disciplinas desta área, e as que compõem o currículo deste curso são bastante direcionadas às ações realizadas em sala de aula, isso se dá devido ao caráter praticista desta formação, o que, conforme afirma Brzezinski (2010, p. 184)

Uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores que se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer. Dessa ênfase nas competências, como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista.

O dilema entre as prioridades da formação não é recente, de acordo com Brzezinski (2008, p. 1.141), de um lado há o “projeto da sociedade política” que visa uma formação tecnicista e coloca a prática como objeto central da

qualidade, já por outro lado, o “projeto da sociedade civil” luta pela qualidade social do profissional que atua na educação básica.

4.3.2 Contexto da educação básica

Referente às disciplinas que abrangem temas do cotidiano escolar, o currículo de pedagogia oferece seis matérias totalizando 510 horas e o de bacharel em educação oferece cinco matérias que totalizam 20 créditos. São elas:

QUADRO 25: DISCIPLINAS DA UFPR DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Universidade Federal do Paraná		
Disciplina	Ano	Carga Horária
Função Social do Pedagogo	1º	30 horas
Organização e Gestão da Educação Básica I	1º	60 horas
Organização e Gestão da Educação Básica II	1º	60 horas
Políticas Educacionais	3º	60 horas
Trabalho Pedagógico Não Escolar	3º	90 horas
Currículo: Teoria e Prática	4º	60 horas
Avaliação Educacional	4º	60 horas
Organização do Trabalho Pedagógico	5º	90 horas
Total		510 horas
Porcentagem da Carga Horária Total		15,93%

Fonte: UFPR, 2008a.

QUADRO 26: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

St. Patrick's College (DCU Institute of Education)		
Disciplina	Ano	Crédito
Enabling Learning	1º	5 créditos
Teacher as a Reflexive Practioner	1º	5 créditos
Teacher as a Reflexive Practioner	2º	5 créditos
Integrated Learning Across the Curriculum	3º	5 créditos
Total		20 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total		8,33%

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

As disciplinas do curso de Pedagogia da UFPR que envolvem o contexto da educação básica totalizam 15,93% do currículo. Já as disciplinas do curso de bacharel em educação da St. Patrick's College nesta categoria somam apenas 8,33% da grade curricular total. Abaixo, as ementas destas disciplinas também demonstram as disparidades entre os currículos analisados:

QUADRO 27: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Disciplinas	Ementas
Função Social do Pedagogo	História, concepções e tendências do pedagogo e sua atuação na conjuntura brasileira atual.
Organização e Gestão da Educação Básica	Aspectos históricos do sistema educacional brasileiro e legislações vigentes.
Políticas Educacionais	Concepções teóricas, reformas educacionais, planejamento e gestão educativos, demais aspectos políticos educacionais.
Trabalho Pedagógico Não Escolar	Fundamentos de pedagogia e processos educativos fora do espaço escolar.
Currículo: Teoria e Prática	Construções histórico-social, político, econômico, pedagógico e cultural do campo curricular, organização curricular brasileira e suas modalidades.
Avaliação Educacional	Concepções, tendências e perspectivas de avaliação no sistema educacional brasileiro, bem como avaliação institucional.
Organização do Trabalho Pedagógico	Função da escola, articulação do trabalho pedagógico e processo pedagógico (gestão, planejamento, currículo e avaliação).

Fonte: UFPR, 2008b.

QUADRO 28: EMENTAS DA ST. PATRICK'S DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Disciplinas	Ementas
Possibilitando Aprendizagem	Avaliação de sala de aula, aprendizagem digital e alunos com necessidades educacionais especiais.
Professor como Profissional Reflexivo	Análise de ensino, reflexão e investigação, professor como sujeito e como profissional.
Aprendizagem Integrada Através do Currículo	Ensino e aprendizagem infantil e como promover aprendizagem integral.

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

Verifica-se a partir das descrições acima, novamente a relevância que o curso da UFPR dá às concepções teóricas, possuindo quase o dobro da carga horária desta área, em relação ao curso da universidade St. Patrick's, que prioriza o estudo voltado às práticas que ocorreram na sala de aula e na investigação do professor em si mesmo. Isto se dá, como já apontado anteriormente, devido ao caráter teórico da UFPR e praticista da St. Patrick's.

Ao mesmo tempo, o currículo do curso brasileiro, além das disciplinas que abordam as concepções relacionadas ao trabalho docente, equivalentes às disciplinas irlandesas, também possui, nesta área, matérias que abordam o contexto da educação básica do Brasil no geral, sendo estas “Organização e Gestão da Educação Básica I e II” e “Políticas Educacionais”.

Estas disciplinas, acima citadas, têm grande importância na grade curricular de um curso de formação de professores visto que, como já afirmado anteriormente neste trabalho, o currículo escolar deve se basear na visão de mundo da qual faz parte (EYNG, 2007), e, para isto é necessário que o

profissional da educação que se graduará e atuará nos campos educacionais tenha plena consciência do contexto no qual se encontra.

4.3.3 Contexto do exercício profissional

Neste grupo estão as disciplinas de fundamentos e metodologias, as quais dão subsídios para o exercício docente nas turmas de educação infantil ou *pre primary school*, anos iniciais do ensino fundamental ou *primary school*, e educação de jovens e adultos, esta última somente no Brasil.

O curso da UFPR soma 20,63% da grade curricular com disciplinas relacionadas ao contexto do exercício profissional. O curso da St. Patrick's College totaliza 29,17% de sua grade curricular com disciplinas que abrangem os contextos de exercício profissional.

Aparece aqui a relevância das disciplinas ofertadas por ambos os cursos – mais de 20% da carga horária total – que visam a conexão com a prática, sendo as metodologias e didáticas, pois, como já afirmado anteriormente neste trabalho, teoria e prática são polos indissociáveis, sendo ambos relevantes para a formação do profissional da educação (SAVIANI, 2007).

QUADRO 29: DISCIPLINAS DA UFPR DE CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.

Universidade Federal do Paraná		
Disciplina	Ano	Carga Horária
Fundamentos da Educação Infantil	1º	30 horas
Fundamentos da Educação Especial	1º	60 horas
Metodologia da Educação Infantil	2º	45 horas
Metodologia do Ensino de Artes	2º	45 horas
Didática	2º	90 horas
Educação de Jovens e Adultos	2º	30 horas
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	3º	45 horas
Metodologia do Ensino de História	3º	45 horas
Alfabetização	3º	60 horas
Metodologia do Ensino de Matemática	4º	45 horas
Metodologia do Ensino de Geografia	4º	45 horas
Metodologia do Ensino de Educação Física	4º	45 horas
Metodologia do Ensino de Ciências	4º	45 horas
Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	5º	30 horas
Total		660 horas
Porcentagem da Carga Horária Total		20,63%

Fonte: UFPR, 2008a

QUADRO 30: DISCIPLINAS DA ST. PATRICK'S COLLEGE DE CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.

St. Patrick's College (DCU Institute of Education)		
Disciplina	Ano	Crédito
STEM and Social Studies	1º	5 créditos
STEM and Social Studies	2º	7,5 créditos
Literacy and Language/ <i>Litearthach&Teanga</i>	1º	5 créditos
Literacy and Language/ <i>Litearthach&Teanga</i>	2º	5 créditos
Literacy and Language/ <i>Litearthach&Teanga</i>	3º	7,5 créditos
Literacy and Language/ <i>Litearthach&Teanga</i>	4º	5 créditos
Learning Through the Arts and Movement 1	1º	5 créditos
Learning Through the Arts and Movement 2	2º	5 créditos
Learning Through the Arts and Movement 1	1º	5 créditos
Learning Through the Arts and Movement 2	2º	5 créditos
Local Studies and Mathematics	3º	5 créditos
Math Ed, Assesment, Digital Learning – MAD	4º	5 créditos
Special/Inclusive Ed & Social Inclusion	4º	5 créditos
Total		70 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total		29,17%

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

O curso de bacharel em educação apresenta uma carga horária maior, quase 10% a mais, novamente, devido ao seu currículo ser voltado apenas para a formação do professor de primário. O direcionamento da graduação irlandesa para uma função específica – docência das séries primárias – exige uma carga horária significativamente maior da área do contexto do exercício profissional, enquanto o curso de pedagogia, por sua polivalência, tem maior distribuição da grade curricular entre outras disciplinas direcionadas às demais habilitações.

QUADRO 31: EMENTAS DA ST. PATRICK'S DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Disciplinas	Ementas
Estudos sociais e disciplinas da educação básica	Educação matemática, história e geografia e educação de ciências, matemática nos anos iniciais.
Literacia e Linguagem	Alfabetização nos anos iniciais e ensino e a alfabetização em gaélico, ensino de gaélico.
Aprendendo Através das Artes e Movimentos 1	Utilização do teatro e educação física.
Aprendendo Através das Artes e Movimentos 2	Currículo de arte e de música.
Estudos Nacionais e Matemática	Educação matemática 3 e estudos nacionais.
Educação Matemática, Avaliação e Aprendizagem Digital	“Permitindo aprendizagem” e matemática 4.
Educação Especial e Inclusiva e Inclusão Social	Contextos de desvantagem e inclusão social.

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

QUADRO 32: EMENTAS DA UFPR DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Disciplinas	Ementas
Fundamentos da Educação Infantil	Concepções de infância, políticas de atendimento infantil (concepções, características e objetivos).
Fundamentos da Educação Especial	Evolução da educação especial brasileira, princípios de educação especial e inclusiva, legislações vigentes e atendimento.
Metodologia da Educação Infantil	Contexto histórico e fundamentos teóricos e metodológicos.
Didática	Conhecimento didático, processos de escolarização e ações didáticas, relações pedagógicas, sujeitos e formação docente.
Educação de Jovens e Adultos	Construção histórica, concepções, sujeitos e especificidades do trabalho (tempo, trabalho e cultura).
Alfabetização	Aspectos históricos, fundamentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, encaminhamentos metodológicos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
Metodologias do Ensino de Matemática, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências, Artes	Contexto histórico e fundamentos teóricos e metodológicos para ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	Tecnologias e mídias como produto social, teorias de comunicação, cultura de massas e redes de conhecimento.

Fonte: UFPR, 2008b.

Além da carga horária, é possível destacar a nomenclatura das disciplinas, sendo as brasileiras “metodologias” e “alfabetização”, enquanto a irlandesa carrega o nome de “literacia”. Estes conceitos demonstram as diferenças de concepções nas duas graduações.

As metodologias têm como princípio os estudos dos métodos, ou seja, como se podem ensinar tais conteúdos para determinadas faixas etárias, como é possível verificar nas ementas das disciplinas do curso da UFPR no quadro 32. E, este conceito não aparece nas disciplinas ofertadas na graduação de bacharel em educação da Irlanda.

Para explicitar tais conceitos – “alfabetização” e “literacia” –, recorre-se à Soares (2012), a qual define o que é letramento, afirmando que “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*.” (SOARES, 2012, p. 17). A autora faz uma diferenciação entre a alfabetização e o letramento, sendo que alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita, e o letramento é a utilização social desta aquisição. O termo *literacy*, que dá origem ao termo letramento surge para representar uma “mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 21). Segundo a autora,

(...) a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levando o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 2012, p. 38).

Este termo, *literacy*, ou na sua tradução literal, “literacia” é o utilizado pelo curso de formação irlandês, e, por todo o significado explicado por Soares (2012), pode-se verificar sua relevância. Entretanto, a interpretação do termo *literacia* pode levar a uma desvalorização da aplicação da norma padrão da língua, valorizando apenas a capacidade de comunicação. No caso da formação de profissionais da educação, que atuarão como docentes, é importante o domínio da norma para que este possa auxiliar seus alunos nesta área, qualquer que seja a matéria de estudo.

4.3.4 Outras Linguagens

Este tópico refere-se às linguagens que fazem parte das grades curriculares dos cursos analisados, sendo elas:

QUADRO 33: DISCIPLINAS DE AMBAS UNIVERSIDADES EM OUTRAS LINGUAGENS

Outras Linguagens			
Instituição	Disciplina	Ano	Carga Horária
St. Patrick's	Gaeilge (Gaélico)	1º	5 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total			2,08%
UFPR	LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)	3º	60 horas
Porcentagem da Carga Horária Total			1,88%

Fonte: UFPR, 2008a; ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

O curso de bacharel em educação da St. Patrick's College contém uma disciplina de gaélico, que corresponde a apenas 2,08% do currículo, este idioma é um dos oficiais juntamente com o inglês, esta disciplina tem como ementa o ensino da língua irlandesa e tem importante papel visto que o idioma é ensinado nas escolas e que algumas instituições tem o gaélico como língua principal. (ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014)

Já o curso de pedagogia da UFPR tem em sua grade curricular a disciplina de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que ocupa 1,88% da

carga horária total do curso, e que se dá com o estudo da história e constituição da surdez e da LIBRAS e de noções básicas desta comunicação. (UFPR, 2008b).

A disciplina de língua gaélica no curso da universidade St. Patrick's tem grande importância devido ao histórico do país em questão, como já afirmado anteriormente, um motivo relevante para a reivindicação da independência foi a valorização da cultura nacional, o que engloba, como já afirmado anteriormente neste trabalho, a inclusão do estudo e ensino do irlandês (COOLAHAN, 2004). Logo após a independência, a *The Constitution of the Irish Free State Act* (IRELAND, 1922) – em português, Lei da Constituição do Estado Livre Irlandês – traz em seu artigo 4 a determinação de que o irlandês (ou gaélico) passa a ser considerada a língua nacional, não descaracterizando o inglês como também idioma oficial do país, desta forma, o ensino da língua deve ser realizado no ensino regular.

Por outro lado, a disciplina de LIBRAS no curso de pedagogia da UFPR faz-se necessário visto que o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 determina que esta deva ser incluída como disciplina obrigatória na formação de professores, tanto em nível médio como superior, nas licenciaturas e, inclusive, na graduação em pedagogia.

Além da determinação legal, destaca-se também a importância da disciplina de LIBRAS para a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas de ensino regular, para que, preparados para as situações cotidianas, não haja resistência por parte do professor no atendimento deste público, como afirma Alves (2012, p. 35) “ao que parece, o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão”.

Como é possível verificar, cada curso prioriza uma língua “adicional” em seu ensino, infelizmente, para o curso de bacharel em educação irlandês não há uma disciplina equivalente a LIBRAS, apesar disto, este possui, assim como o curso brasileiro, disciplinas que contemplam a educação inclusiva – já pontuadas anteriormente nas áreas de contexto da educação básica e do exercício profissional.

4.3.5 Pesquisa em Educação

No que diz respeito à pesquisa em educação, o curso de pedagogia contém uma disciplina de Pesquisa Educacional e o Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto o de bacharel de educação é composto pelo *Research Project* (Projeto de Pesquisa).

QUADRO 34: DISCIPLINAS DE AMBAS UNIVERSIDADES REFERENTES À PESQUISA

Pesquisa em Educação			
Instituição	Disciplina	Ano	Carga Horária
St. Patrick's	Research Project	4º	10 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total			4,17%
UFPR	Pesquisa Educacional	1º	60 horas
	Trabalho de Conclusão de Curso	5º	210 horas
Porcentagem da Carga Horária Total			8,44%

Fonte: UFPR, 2008a; ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014,

Ambas as universidades contêm em seus currículos pesquisa em educação, porém o curso de Pedagogia da UFPR dispõe do dobro de carga horária para esse fim em relação ao bacharel em educação da Universidade St. Patrick's. No curso irlandês, o módulo destinado à pesquisa é o *Research Project*, cursado em apenas um semestre e que ocupa 4,17% da grade curricular, e tem como composição o estudo dos métodos de pesquisa e a elaboração de um projeto de pesquisa (ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Por outro lado, o curso brasileiro destina 8,44% à pesquisa, subdividindo a metodologia de pesquisa na disciplina de Pesquisa Educacional cursada em um semestre e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado anualmente e que é constituído além do projeto de pesquisa, da realização da monografia em si. (UFPR, 2008a).

Conforme verificado, o curso de bacharel em educação da universidade St. Patrick's possui menor carga horária dedicada às atividades de pesquisa – sendo metade em relação ao curso de pedagogia da UFPR – que evidencia, uma vez mais, seu caráter praticista. Conforme já especificado anteriormente neste estudo, esta graduação tem objetivo de ensinar a ensinar e não tem pretensão de formar para a pesquisa.

A pesquisa na formação do professor possui, assim como todos os aspectos das graduações, pontos positivos e negativos. Os pontos negativos,

apontados por Bortolini (2009, p. 62) são, primeiro, que as pesquisas nos cursos de formação não são as mesmas que um profissional realiza, até mesmo devido às condições dadas para sua realização. Segundo, pela pesquisa correr o risco “de converter a reflexão em um esforço autocentrado, voltado para a própria experiência individual, descontextualizada e desarticulada das condições e fatores que a constituem.” (BORTOLINI, 2009, p. 63). Por outro lado, a autora (2009) afirma que, se as disciplinas teóricas – de contexto histórico e sociocultural – forem correlacionadas à pesquisa, esta pode ser instrumento de reflexão:

Para que a pesquisa seja instrumento profícuo de reflexão crítica da/na prática pedagógica é preciso que, em sua formação, o futuro professor receba os fundamentos oferecidos pelas disciplinas que estudam a educação, como a Sociologia, a Psicologia, a História, a Antropologia e de modo especial a Filosofia. (BORTOLINI, 2009, p. 63)

É possível concluir então, que o curso da UFPR possui maiores subsídios para a realização de pesquisa em educação, visto que, além da maior carga horária de estudos referentes às metodologias de pesquisa e da realização tanto do projeto de pesquisa, como do TCC, possui também significativa carga horária de disciplinas de contexto histórico e sociocultural, que, como visto acima, oferece maiores subsídios para a pesquisa acadêmica.

4.3.6 Prática Pedagógica: Estágios Obrigatórios

A parte prática dos currículos contém diferenças bastante significativas a seres consideradas, pois, o curso de Pedagogia dá início às práticas pedagógicas somente do terceiro ano da graduação, já o bacharel em educação inicia as mesmas desde o primeiro ano.

A formação irlandesa, com significativa carga horária de prática pedagógica, demonstra novamente, a preocupação desta graduação em ensinar a ensinar, e sua concepção de formação na e para prática, de acordo com Limonta (2009, p. 98), citando Altmann (2002),

[...] a escola é também local de formação inicial e continuada, mas não pode se tornar preferencial. [...] Situando o local de trabalho como lugar preferencial da formação se desconsidera as principais características

do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social de formação para a cidadania que exigem, também, sólida formação teórica.

Contudo, não se pode menosprezar a presença deste componente curricular na formação docente, pois o mesmo aproxima a formação inicial da realidade das escolas, amenizando o problema apontado por Pimenta (2001) acerca da disparidade entre a teoria das universidades e a prática do ambiente escolar.

Entre os pontos positivos e negativos, há de se considerar a afirmação de Felício e Oliveira (2008, p. 215), quando falam que o estágio na formação inicial, “se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores”.

QUADRO 35: ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA UFPR

Universidade Federal do Paraná		
Estágio Obrigatório	Ano	Carga Horária
Prática Pedagógica A: Estágio na Educação Infantil	3º	120 horas
Prática Pedagógica B: Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4º	120 horas
Prática Pedagógica C: Estágio na Organização Escolar	5º	240 horas
Total		480 horas
Porcentagem da Carga Horária Total		15%

Fonte: UFPR, 2008a.

QUADRO 36: ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA ST. PATRICK'S COLLEGE

St. Patrick's College (DCU Institute of Education)		
Estágio Obrigatório	Ano	Crédito
School and Gaeltacht Placement	1º	5 créditos
School Placement	2º	10 créditos
School and Gaeltacht Placement	3º	20 créditos
School Placement	4º	20 créditos
Total		55 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total		22,91%

Fonte: ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

Os estágios obrigatórios que fazem parte do currículo de pedagogia somam 15% da carga horária total do curso, sendo eles: Prática Pedagógica A: Estágio na Educação Infantil, observação e análise crítica das práticas na Educação Infantil, projeto de ação para intervenção pedagógica; Prática Pedagógica B: Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observação e

análise crítica das práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular ou Educação de Jovens e Adultos, e projeto de ação para intervenção pedagógica; Prática Pedagógica C: Estágio na Organização Escolar, acompanhamento investigação e problematização do trabalho pedagógico na instituição, elaboração de relatório analítico com plano de ação do pedagogo. (UFPR, 2008b)

Além das ementas, é importante destacar que os estágios em sala de aula (Educação Infantil e Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos) somam 120 horas cada um, já o estágio em organização escolar, que corresponde à ação do pedagogo na escola, totaliza 240 horas. (UFPR, 2008b).

Os estágios obrigatórios que compõem o curso de bacharel em educação correspondem a 22,91% da grade curricular, ou seja, quase 8% a mais que no curso de pedagogia. São organizados da seguinte forma: *School and Gaeltacht Placement (Estágio Escolar e Gaélico) – 1º ano*, os alunos visitam a escola entre janeiro e maio, por dez sextas-feiras e, em seguida, uma semana completa, na educação infantil; *First Class* (primeiro ano) ou *Second Class* (segundo ano), a escolha do estudante, com objetivo de observar como a criança aprende e como o professor ensina, bem como, aprender como se relacionar com os alunos como um professor. No estágio sobre o ensino de gaélico, estudantes ficam por quatro semanas, tendo oportunidade de praticar sua apresentação e suas habilidades pedagógicas, incluindo uso, adaptação e produção de recursos multimídias para ensinar e aprender nesta língua. O *School Placement (Estágio Escolar) – 2º ano* acontece em janeiro e fevereiro e deve ser realizado obrigatoriamente no centro de Dublin; consiste em uma semana de preparação da prática na faculdade, seguida por quatro semanas na escola, sendo que os universitários ficam nas classes de terceiro, quarto, quinto e sexto ano, onde têm a chance de aplicar as lições planejadas e adquirir experiência no ensino, sendo corretores do professor da turma, além disso, aprendem a registrar a frequência dos alunos e realizar as funções profissionais extraclasse. O *School and Gaeltacht Placement – 3º ano*, é realizado no primeiro semestre, quando, de setembro a dezembro, a primeira semana é dedicada à preparação para a prática e o estágio se inicia, nas primeiras quatro semanas, nas classes infantis, sendo seguido por duas semanas em um ambiente educacional especial e uma semana novamente em campo para refletir sobre as experiências, então o aluno retorna para a escola

por mais quatro semanas, desta vez nas classes de terceiro, quarto, quinto e sexto ano; durante a experiência, os alunos realizam suas experiências no planejamento e ensino das lições, administrando o comportamento das crianças, verificando e registrando o progresso das crianças e respondendo às dificuldades da sala de aula. O *School Placement – 4º ano*, é realizado na área metropolitana de Dublin, entre janeiro e março, quando o estudante tem duas semanas para se preparar no campus da faculdade, e depois, permanece por dez semanas em qualquer uma das classes escolares; o objetivo é a ampliação das habilidades e obtenção de experiência, assumindo uma classe por um período prolongado de tempo e realizando um projeto de pesquisa com base na escola. (ST PATRICK'S COLLEGE, 2014).

A partir da descrição das atividades de cada estágio das duas graduações, é possível concluir que o estágio de pedagogia da UFPR tende à análise e à visão crítica das atividades realizadas nas salas de aula e gestão da escola, problematizando as práticas. Por outro lado, o bacharel em educação da St. Patrick's College tem como objetivo principal da prática pedagógica a formação e preparação integral do profissional que será habilitado exclusivamente para a docência.

4.3.7 Formação Complementar

A formação complementar é aquela adquirida através de outros meios que não as disciplinas formais obrigatórias que compõem o currículo do curso.

QUADRO 37: FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DE AMBAS UNIVERSIDADES

Formação Complementar		
Instituição	Descrição	Carga Horária/ Créditos
UFPR	Disciplinas Optativas	300 horas
	Atividade Formativa	110 horas
Total UFPR		410 horas
Porcentagem da Carga Horária Total		12,81%
St. Patrick's	<i>Foundations in Humanities</i>	15 créditos
	<i>Minor and Major Specialism</i>	35 créditos
	Disciplina <i>School as Communities</i> (Escola como comunidade): Projeto educacional para comunidade	5 créditos
Total St. Patrick's College		55 créditos
Porcentagem da Carga Horária Total		22,92%

Fonte: UFPR, 2008a; ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014.

A pedagogia da UFPR tem como obrigatoriedade para graduação 300 horas de disciplinas optativas e também 110 horas de atividades formativas, como cursos, palestras, participação em eventos científicos, etc. O curso é composto com 12,81% de formação complementar, por meio de disciplinas optativas e atividades formativas. Como explicado anteriormente, as disciplinas optativas são aquelas nas quais o aluno pode escolher o tema de interesse a ser estudado, as mesmas são ofertadas no curso brasileiro por cada departamento do setor de educação, conforme quadro abaixo (ver lista detalhada no anexo 1), que correspondem às áreas de especialização e pesquisa dos docentes:

QUADRO 38: DISCIPLINAS OPTATIVAS POR DEPARTAMENTO

Departamento	Nº de disciplinas
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)	14
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE)	88
Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	35
Total de disciplinas	67

Fonte: UFPR, 2008a; UFPR, 2013.

As atividades formativas que compõem o curso de pedagogia, como já especificado igualmente no capítulo três, incluem a participação em eventos científicos, cursos e afins, contabilizada a partir do ingresso no curso, conforme quadro abaixo.

QUADRO 39: DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES FORMATIVAS DA UFPR

Grupo	Limite Validável
Grupo I: Atividades Formativas de Ensino (Disciplinas Eletivas)	40 horas
Grupo II: Atividades Formativas de Pesquisa (Ações sistematizadas, voltadas para a investigação de tema na área educacional)	40 horas
Grupo III: Atividades Formativas de Extensão (Participação em projetos de extensão e em programas de voluntariado na área educacional; atividades artísticas e culturais)	40 horas
Grupo IV: Atividades Formativas de Estágio (Estágio não obrigatório)	40 horas
Grupo V: Atividades Formativas de Monitoria (Monitoria)	40 horas
Grupo VI: Atividades Formativas de Representação (Representação estudantil em órgãos de deliberação na UFPR; representação em entidades estudentis: UNE, DCE e outras)	40 horas
Grupo VII: Atividades Formativas em Eventos Científicos (participação em seminários, cursos, oficinas e atividades afins)	40 horas
Grupo VIII: Atividades Formativas de Produção e Divulgação do Conhecimento na Área Educacional (artigo, livro, resenha ou material didático)	40 horas

Fonte: UFPR, 2008a.

O bacharel em educação da St Patrick's College tem como parte da formação as disciplinas optativas, cursadas de acordo com a grade curricular.

Este curso tem aproximadamente 8% a mais de formação complementar em relação ao curso ofertado pela UFPR, totalizando 20,84% desta modalidade. Fazem parte desta formação as *Foundation in Humanities* (Fundamentos em Humanidades) e *Minor e Major Specialism* (Especialidade Principal e Secundária), disciplinas cursadas ao longo do curso, totalizando 35 créditos que são, assim como as optativas da UFPR, escolhidas pelo aluno.

São opções de *Foundation in Humanities*, cada uma com cinco créditos: Inglês, Francês, Gaélico, Geografia, História, Matemática, Música e Estudos Religiosos. Além disso, as opções de disciplinas para as especializações são divididas em áreas: Educação Biológica e Ciências, Educação da Primeira Infância, Inglês, Francês, Gaélico, Geografia, História, Desenvolvimento Humano, Matemática, Alfabetização, Música, Educação Física, Estudos Religiosos, e Educação Especial e Inclusiva. (Ver anexo 2).

Na Universidade de St. Patrick's as opções estão voltadas para conhecimentos mais gerais, como línguas nacionais e estrangeiras, e especializações para a docência; na UFPR – conforme as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior – privilegiam o enriquecimento curricular e o aprofundamento nas áreas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015).

4.4 Habilitação e Profissionalização Dos Cursos

É possível identificar a partir deste estudo, que cada curso é voltado para uma determinada formação, pois, como já afirmado anteriormente neste trabalho, o currículo não fica à margem do contexto no qual está inserido. Silva (2006) afirma que a partir do momento que o currículo é definido, representa as funções deste na realidade na qual está sendo utilizado. Nesta comparação, foi possível verificar esta afirmação, na qual cada grade curricular possui uma intenção de formação. Enquanto o bacharel em educação da Universidade St. Patrick's tem um currículo direcionado especificamente para a formação de professores que atuarão na docência em escolas de ensino primário, o currículo de Pedagogia da UFPR oferece uma múltipla formação, habilitando tanto para a docência como para a gestão escolar, oferecendo ainda disciplinas que

oferecem subsídios para a pedagogia não escolar e diversas modalidades da educação básica.

Conforme já pontuado no capítulo anterior, a Constituição Federal de 1988 dá autonomia às universidades brasileiras, que podem estruturar seus cursos de acordo com sua avaliação das necessidades de atuação do profissional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) admitem que cada universidade determine a identidade de seu curso. Isto possibilita uma diversidade maior na grade curricular. Deste modo, o curso da Pedagogia da UFPR oferece um currículo amplo que habilita, além da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação indígena e do campo, docente da educação de jovens e adultos e para o papel de pedagogo escolar e em espaço não escolar (em ambientes como hospital e empresas).

O currículo irlandês da Universidade St.Patrick's, por outro lado, oferece apenas a habilitação para a docência no ensino primário, com disciplinas voltadas ao atendimento das crianças, bem como estágios obrigatórios direcionados ao aprendizado do comportamento em sala de aula e da relação professor-aluno. Isto se dá devido ao conceito de formação definido a partir do Processo de Bolonha, que conforme afirma Karseth (2006, p. 263), prevê a uniformização do ensino europeu e, apesar das universidades possuírem autonomia para a estruturação dos seus cursos, devem seguir um padrão a fim de criar um sistema equivalente no âmbito europeu.

Então, na formação da Irlanda, cada professor tem graduação específica para o nível de ensino no qual será docente, o que permite um aprofundamento na didática, na metodologia e nos conteúdos de cada nível, enquanto a formação do Brasil habilita para múltiplas funções sem muito aprofundamento.

A comparação entre os cursos, no geral, demonstra que o curso de Pedagogia possui, com um ano a mais e maior carga horária em relação ao curso de bacharel em educação, uma base teórica mais rica. Porém, se comparada à habilitação específica que o bacharel em educação na St.Patrick's proporciona para a habilitação é possível verificar que, na Irlanda, há um aprofundamento maior para a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, retomando os conceitos teóricos e analisando a formação docente das duas instituições, o bacharel em educação da Universidade St. Patrick's na Irlanda, e a Pedagogia da Universidade Federal do Paraná no Brasil, é possível destacar algumas semelhanças e diferenças entre a concepção de formação de cada universidade e as habilitações que cada currículo possibilita.

Como já afirmado anteriormente neste trabalho, as práticas docentes são influenciadas pela formação inicial e continuada adquiridas pelo profissional, além das experiências adquiridas dentro do espaço educativo, suas condições de trabalho dadas, entre outros aspectos. Conforme Tardif (2002), a profissão docente é constituída de saberes relacionados à formação profissional e às áreas disciplinares, curriculares e experienciais.

Atendo-se ao campo da formação profissional, especificamente na formação inicial oferecida nas instituições de ensino superior, o componente a ser destacado aqui é o currículo, objeto que rege o percurso dos sistemas educativos bem como o das graduações analisadas, pressupõe a consideração das necessidades da realidade na qual se encontra e a promoção de mudanças em busca de aperfeiçoamento, visto que não é algo estático. (KRAMER, 1997).

Os contextos dos países investigados apresentam diferenças significativas nos âmbitos sociais, econômicos e políticos, conforme dados analisados. O Brasil possui uma extensão territorial muitas vezes maior que a Irlanda, organizado em muitas unidades federativas descentralizadas, o que gera dificuldades de gestão e articulação dos sistemas de ensino. No âmbito econômico, segundo o IBGE (2016), o Brasil apresenta um PIB de 2.346.523 milhões de dólares, sendo que US\$ 11.387 corresponde ao valor *per capita*, valores quase cinco vezes menores que na Irlanda, que tem US\$ 53.648 o valor PIB *per capita* e 250.814 milhões de dólares o PIB total, com grandes problemas de distribuição de riquezas. Neste campo, as possibilidades de financiamento da educação pública no Brasil tornam-se mais difíceis.

No que se refere aos investimentos em educação e saúde, em relação ao valor total do PIB, o Brasil investe 5,8% e 9,7% e a Irlanda, respectivamente, 6,5% e 8,9% o que significa um valor superior para a educação na Irlanda,

considerando a magnitude das duas populações. Referente ao índice de desenvolvimento humano (IDH), na escala de 0 a 1, o Brasil apresenta 0,755, enquanto Irlanda pontua 0,916. (IBGE, 2016), o que implica em maiores dificuldades com os problemas relacionados às populações brasileiras de baixa renda.

Em termos de semelhança, pouco se pode apontar. Os sistemas educacionais de ambos os países são parecidos no que diz respeito à organização. Ambos possuem três níveis de educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil; e *Early Childhood* (ou *Pre Primary*), *Primary* e *Secondary* na Irlanda. A educação obrigatória no Brasil vai dos quatro aos 17 anos, e na Irlanda dos seis aos 16 anos. A educação superior nos dois países é composta da graduação (*undergraduate degree*) e da pós-graduação (*postgraduate degree*) - o que reflete um modelo histórico de organização da educação, desde o período da constituição do modelo capitalista de produção e do chamado Estado Moderno.

O currículo oferecido para a graduação de bacharel em educação da universidade St. Patrick's é composto de quatro anos, e possui uma estrutura padrão, com disciplinas obrigatórias, estágios obrigatórios e componentes formativos em todos os anos do curso. A grade curricular apresenta 10,42% de disciplinas que abordam o contexto histórico e sociocultural, 8,33% referentes ao contexto de educação básica, 29,17% que dizem respeito ao contexto de exercício profissional, 2,08% de idioma (irlandês), 4,17% de pesquisa em educação, 22,91% de estágios obrigatórios e 22,92% de formação complementar.

Por outro lado, o currículo de pedagogia da UFPR é composto de cinco anos, conta com uma estrutura de disciplinas teóricas concentradas nos primeiros anos, e a partir do terceiro ano iniciam-se as disciplinas de exercício profissional, bem como os estágios obrigatórios. A grade curricular apresenta 25,31% de disciplinas de contexto histórico e sociocultural, 15,93% de disciplinas que abordam o contexto da educação básica, 20,63% de contexto do exercício profissional, 1,88% de língua (LIBRAS), 8,44% de pesquisa em educação, 15% de estágios obrigatórios, e, 12,81% de formação complementar.

A partir desta descrição é possível comparar a grade curricular de cada curso, verificando-se aproximadamente o dobro de disciplinas sobre contexto

histórico e sociocultural e de educação básica do curso de pedagogia em relação ao bacharel em educação. Por outro lado, há maior relevância das disciplinas de contexto do exercício profissional e estágios obrigatórios no curso irlandês em relação ao curso brasileiro. Os estágios obrigatórios são, também, elementos importantes de análise nos dois currículos, pois, enquanto o curso da UFPR dispõe dessas atividades apenas no terceiro ano de graduação, após o estudo teórico aprofundado, o curso da universidade St. Patrick's tem em sua grade curricular os estágios desde o primeiro ano do curso para que o futuro docente comece a estabelecer conceitos no que diz respeito à relação professor-aluno, aprimorando a mesma e aprendendo a docência na prática ao longo de toda a graduação. Estes aspectos demonstram que o curso irlandês tem uma ênfase praticista, minimizando a importância da formação teórica. Entretanto, ao propor muitas áreas de habilitação, o curso brasileiro tende à superficialidade em algumas disciplinas.

Foi possível verificar que cada curso oferece uma formação específica de acordo com o contexto no qual está inserido, o Brasil, sendo um país com maior dimensão e devido a isto ter um sistema educacional descentralizado e uma legislação que, apesar de apresentar diretrizes para os cursos de formação de docentes, permite que as universidades tenham autonomia para a proposta de currículo de suas graduações, e, a Irlanda, que é um país relativamente menor, com sistema centralizado e que atende às indicações do Processo de Bolonha para que os cursos sigam um “padrão” de formação dos profissionais, permitindo a mobilidade dos mesmos entre os países europeus.

Ambos têm pontos fortes e fracos que são relevantes para o estudo comparado realizado. Em resumo, o curso oferecido pela UFPR conta com embasamento teórico aprofundado, porém com uma formação ampla e diversificada, mas superficial: habilitação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, administração escolar (pedagoga, coordenação pedagógica, diretoria e afins), educação de jovens e adultos, e pedagogia não-escolar em ambientes como hospitais e empresas. Já o curso oferecido na universidade St. Patrick's, apesar de poucas disciplinas que dão subsídios teóricos, possui um foco bem definido para a formação, sendo esta específica para habilitação para docência de primário.

Do meu ponto de vista, considerando os fundamentos aqui expostos, a formação ideal para docentes deve oferecer uma base teórica sólida, que permita ao futuro profissional uma visão crítica da realidade na qual atuará, e prática pedagógica presente desde os primeiros anos da graduação para que o discente, desde o início, desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática, e, para isto, a oferta de disciplinas relacionadas à pesquisa em educação podem servir de instrumento para alcançar a criticidade necessária para analisar a realidade escolar.

Finalmente, para a continuidade do trabalho já desenvolvido e aprofundamento na pesquisa, entendemos que se faz necessário o aprofundamento deste estudo incluindo maiores informações sobre o contexto europeu e seus sistemas educativos, bem como seus respectivos cursos de formação inicial de professores, para um estudo comparado mais sólido entre a Irlanda e o Brasil. Além disso, a utilização de mais dados dos relatórios TALIS, além dos que já foram utilizados nesta pesquisa, abrem a possibilidade de abordar outros temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, visto que estes apresentam subsídios para diversos estudos comparados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva.** Monografia (Especialização em educação especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf>>

Acesso em: 09 dez. 2016.

BERGMANN, J. C. F; SILVA, M. O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação à distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 999-1020, set./dez. 2013

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº2/2015. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 out. 2016.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 167-194.

ClAVATTA, M. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/07.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2016.

COOLAHAN, J. The historical development of teacher education in the Republic of Ireland. In: **Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect**, Standing Conference on Teacher Education North and South (ScoTENS). Irlanda, 2004. Disponível em: <<http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2016.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/742/%203887>> Acesso em: 04 abr. 2016.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2016.

DRUDY, S. Change and Reform in Teacher Education in Ireland: a Case Study in the Reform of Higher Education. In: **Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context**. Ljubljana, 2006. Disponível em: <<http://web7.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2016.

EUROPEAN COMMUNITIES (EC). ECTS Users' Guide. 2009. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/ects/users-guide/docs/year-2009/ects-users-guide-2009_en.pdf> Acesso em: 08 dez. 2016.

EURYDICE. Ireland, Teachers e Education Staff, 2013. Disponível em: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Teachers_and_Education_Staff> Acesso em: 03 out. 2016.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: IBEP, 2007.

FELICIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**: Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai.-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>> Acesso em: 10 abr. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafio. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2016

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; UNBEHAUM, S. G.; TARTUCE, G. L. B. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio-ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2016

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Paulo: EdUFSCar, 2002, p. 217-235.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Países, 2016. Disponível em: <<http://pais.es.ibge.gov.br/#/pt>> Acesso em: 12 dez. 2016.

IRELAND. Currículum Online. Disponível em: <<http://www.curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/Social-Personal-and-Health-Education-Curriculum>> Acesso em: 08 set. 2016.

IRELAND. BUNREACTH NA hÉIREANN / Constitution of Ireland. 1922. Disponível em: <<http://www.ucc.ie/celt/online/E900003-004/>> Acesso em: 10 jun. 2016

IRELAND. **A Brief Description of the Irish Education System**. Ireland: Department of Education and Skills, 2004. Disponível em: <<https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/A-Brief-Description-of-the-Irish-Education-System.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

IRELAND. **Framework for Junior Cycle**. Ireland: Department of Education and Skills, 2015. Disponível em: <http://juniorcycle.ie/NCCA_JuniorCycle/media/NCCA/Documents/Framework-for-Junior-Cycle-2015-2.pdf> Acesso em: 25 ago. 2016.

IRELAND. Teacher Education & the Continuing Professional Development of Teachers and School Leaders. **Department of Education and Skills**. Disponível em: <<https://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/Teacher-Education-Section-A-Short-Guide.pdf>> Acesso em 08 nov. 2016.

IRELAND. What is Youthreach? **Department of Education and Skills**. Disponível em: <<http://www.youthreach.ie/what-is-youthreach/>> Acesso em: 12 out. 2016.

IRELAND, Senior Traveller Training Centres. **SSTC Training Centre**. Disponível em: <<http://www.sttc.ie/about/>> Acesso em: 12 out. 2016.

IRELAND. Teaching Council (Amendment) Act, de 4 de março de 2006. An Act To Make Provision Concerning The Operation Of Certain Sections Of The Teaching Council Act 2001 And The Validity And Effect Of Certain Things Purported To Be Done Thereunder. **Oireachtas**, Dublin, IE, 4 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2006/A206.pdf>> Acesso em: 03 out. 2016.

IRELAND. Teaching Council Act, 2001, de 17 de abril de 2001. An Act To Promote Teaching As A Profession; To Promote The Professional Development Of Teachers; To Maintain And Improve The Quality Of Teaching In The State; To Provide For The Establishment Of Standards, Policies And Procedures For The Education And Training Of Teachers And Other Matters Relating To Teachers And The Teaching Profession; To Provide For The Registration And Regulation Of Teachers And To Enhance Professional Standards And Competence; For Those Purposes To Establish A Council To Be Known As An Chomhairle Mhu' Inteoireachta Or, In The English Language, The Teaching Council; To Provide For The Repeal Of The Intermediate Education (ireland) Act, 1914, And To Provide For Related Matters. **Oireachtas**, Dublin, IE, 17 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2001/a801.pdf>> Acesso em: 03 out. 2016.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2016.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar, 2002, p. 217-235.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan. - mar., 2000. <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2016.

MELO, W. F.; REGO, S. M. O.; SALDANHA, H. G. A. C.; FLOR, M. F. P. C. O.; MARACAJA, P. B. Síndrome de Burnout em Professores. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal (PB), v. 5, n. 4, p. 01-06, out.-dez. 2015.

MENEZES, C. V. A. Educação Comparada: fundamentos, importância e método. In: TROJAN, R. M.; BATISTA, C. M. S. (orgs). **Políticas Educacionais Nacionais e Internacionais**: perspectivas para a educação comparada. Curitiba: Editora CRV. 2016, p. 17-36.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan.-abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Creating Effective Teaching and Learning Environments**: First Results from TALIS, 2009. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>> Acesso em: 30 set. 2009.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. SP: Cortes, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**: O trabalho como motor do desenvolvimento humano, 2015. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_pt.pdf> Acesso em: 31 out. 2016.

- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em: 08 out. 2016.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2016.
- SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 4820-4828. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2016.
- SIQUEIRA, A. O. S.; AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas. **Revista EDUCA: Porto Velho (RO)**, v. 2, n. 3, p. 144-158, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/1498/1474>> Acesso em 09 abr. 2016.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ST PATRICK'S COLLEGE. **Bachelor of Education Degree**. Campus Drumcondra, Dublin, Irlanda, 2014. Disponível em: <http://www.spd.dcu.ie/site/courses/index_bed4.shtml> Acesso em: 22 ago. 2016.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai.-ago. p. 61-88, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**: Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, jan.-jun. p. 29-42, 2008. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/341/349> Acesso em: 21 jul. 2016.

TROJAN, R. M.; Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 51/1 – OEI, p. 1-12, dez. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Setor de Educação, Curso de Pedagogia: Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Resolução n. 30/08 – CEPE. Fixa o currículo pleno do curso de Pedagogia, do setor de Educação. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 2008a. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/currpedago08.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Setor de Educação, Curso de Pedagogia: ementas das disciplinas obrigatórias. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 2008b. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/obrementas.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Portaria n. 16/2013 – PROGRAD/UFPR, de 07 de março de 2013. Aprova ajuste curricular no curso de Pedagogia aplicável a Resolução 30/08 - CEPE. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/currpedago08.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Orientação para Normalização de Trabalhos Acadêmicos. **Portal da Informação**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.portal.ufpr.br/tutoriais_normaliza/referencia_exemplo.pdf> Acesso: 9 nov. 2016.

UNESCO. Ireland. World Data on Education, 2007. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Ireland/Ireland.htm> Acesso em: 12 out. 2016.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Apresentações da 9º Anped Sul**. Caxias (RS): UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>> Acesso em: 06 abr. 2016.

ANEXO 1: LISTA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR. (UFPR, 2008; UFPR, 2013)

Departamento de Planejamento e Administração Escolar - DEPLAE		
Código	Disciplina	Carga Horária
EP075	Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano	45 horas
EP041	Educação Popular	30 horas
EP057	Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial	45 horas
EP058	Educação Especial na Área Não-Escolar	30 horas
EP060	Reestruturação Produtiva e Educação Profissional	60 horas
EP078	Infância e Educação Infantil	60 horas
EP079	Organização e Gestão em Educação Especial	60 horas
EP080	Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional	30 horas
EP081	Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos	60 horas
EP082	Educação Comparada	60 horas
EP083	Introdução ao Estudo do Currículo	60 horas
EP084	Educação do Campo	30 horas
EP085	Financiamento da Educação	30 horas
EP086	Educação, Ciência e Tecnologia	30 horas
EP087	Gestão Escolar	30 horas
EP088	Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicada à Educação	30 horas
EP089	Avaliação da Escola e Avaliação na Escola	30 horas
EP090	Direitos da Criança e do Adolescente	30 horas
EP091	Socialização de Pesquisas	30 horas
EP092	Educação e Movimentos Sociais	30 horas
EP093	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	30 horas
EP094	Alfabetização de Jovens e Adultos	30 horas
EP095	Organização da Educação Superior	30 horas
EP102	Extensão Escolar	30 horas
EP105	Teorias Pedagógicas	30 horas
EP106	Trabalho, Educação e Escola	30 horas
EP1000	Matrizes Teóricas I	15 horas
EP1001	Matrizes Teóricas II	15 horas
EP1008	Sujeitos do processo pedagógico: adolescentes, jovens e adultos	15 horas
EP1009	Disciplinas e integralização curricular	15 horas
EP1013	Cultura e cultura escolar	15 horas
EP061	Educação à distância	30 horas
EP065	Tópicos Especiais em Educação I	30 horas
EP066	Tópicos Especiais em Educação II	30 horas
EP067	Tópicos Especiais em Educação III	30 horas

Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE		
Código	Disciplina	Carga Horária
ET022	Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea	30 horas
ET027	Universidade e Sociedade	30 horas
ET029	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	30 horas
ET034	Problemas de Aprendizagem Escolar I	30 horas
ET038	Meio Ambiente e Educação	30 horas
ET039	Estudos Independentes I	60 horas
ET040	Estudos Independentes II	60 horas
ET041	Estudos Independentes III	60 horas
ET042	Estudos Independentes IV	60 horas
ET043	Estudos Independentes V	60 horas
ET045	O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar	60 horas
ET046	Psicologia, Criatividade e Educação	30 horas
ET055	Educação, Gênero e Sexualidade	60 horas
ET056	Psicanálise e Educação	60 horas
ET057	História da Educação e Saúde	60 horas
ET058	Sociologia da Educação em Saúde	30 horas
ET063	Distúrbios da Aprendizagem	60 horas
ET064	Distúrbios de Leitura e Escrita	60 horas
ET065	Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental	30 horas
ET066	Educação e Saúde Infantil	30 horas
ET067	Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês	30 horas
ET068	Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais	30 horas
ET069	Educação e Relações Raciais	60 horas
ET070	Construção social da infância	60 horas
ET071	Fundamentos da pesquisa científica	60 horas
ET072	Temas Específicos em Fundamentos da Educação	30 horas
ET418	Cognição e Interação Social na Escola A	30 horas
ET085	Tópicos Especiais em Filosofia e Educação I	60 horas
ET086	Filosofia no Ensino Fundamental	60 horas
ET087	Mídia e Educação I: Temas Específicos em Sociologia da Educação	30 horas
ET088	Mídia e Educação II: Temas Específicos em Sociologia da Educação	30 horas
ET089	Ambiente e Sociedade	45 horas
ET115	Tópicos Especiais em Biologia Educacional I	30 horas
ET116	Tópicos Especiais em Biologia Educacional II	30 horas
ET117	Tópicos Especiais em Biologia Educacional III	30 horas
ET118	Tópicos Especiais em Biologia Educacional IV	30 horas
ET119	Tópicos Especiais em Biologia Educacional V	30 horas
ET120	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação I	30 horas
ET121	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação II	30 horas
ET122	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação III	30 horas
ET123	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação IV	30 horas
ET124	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação V	30 horas
ET125	Tópicos Especiais em História da Educação I	30 horas
ET126	Tópicos Especiais em História da Educação II	30 horas
ET127	Tópicos Especiais em História da Educação III	30 horas
ET128	Tópicos Especiais em História da Educação IV	30 horas
ET129	Tópicos Especiais em História da Educação V	30 horas

ET130	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação I	30 horas
ET131	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação II	30 horas
ET132	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação III	30 horas
ET133	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação IV	30 horas
ET134	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação V	30 horas
ET135	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação I	30 horas
ET136	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação II	30 horas
ET137	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação III	30 horas
ET138	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação IV	30 horas
ET139	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação V	30 horas
ET140	Tópicos Especiais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I	30 horas
ET141	Tópicos Especiais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS II	30 horas
ET142	Estudos Independentes em Biologia Educacional I	60 horas
ET143	Estudos Independentes em Biologia Educacional II	60 horas
ET144	Estudos Independentes em Biologia Educacional III	60 horas
ET145	Estudos Independentes em Biologia Educacional IV	60 horas
ET146	Estudos Independentes em Biologia Educacional V	60 horas
ET147	Estudos Independentes em Filosofia da Educação I	60 horas
ET148	Estudos Independentes em Filosofia da Educação II	60 horas
ET149	Estudos Independentes em Filosofia da Educação III	60 horas
ET150	Estudos Independentes em Filosofia da Educação IV	60 horas
ET151	Estudos Independentes em Filosofia da Educação V	60 horas
ET152	Estudos Independentes em História da Educação I	60 horas
ET153	Estudos Independentes em História da Educação II	60 horas
ET154	Estudos Independentes em História da Educação III	60 horas
ET155	Estudos Independentes em História da Educação IV	60 horas
ET156	Estudos Independentes em História da Educação V	60 horas
ET157	Estudos Independentes em Psicologia da Educação I	60 horas
ET158	Estudos Independentes em Psicologia da Educação II	60 horas
ET159	Estudos Independentes em Psicologia da Educação III	60 horas
ET160	Estudos Independentes em Psicologia da Educação IV	60 horas
ET161	Estudos Independentes em Psicologia da Educação V	60 horas
ET162	Estudos Independentes em Sociologia da Educação I	60 horas
ET163	Estudos Independentes em Sociologia da Educação II	60 horas
ET164	Estudos Independentes em Sociologia da Educação III	60 horas
ET165	Estudos Independentes em Sociologia da Educação IV	60 horas
ET166	Estudos Independentes em Sociologia da Educação V	60 horas
ET167	Estudos Independentes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I	60 horas
ET168	Estudos Independentes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS II	60 horas
ET169	Estudos Independentes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS III	60 horas

Departamento de Teoria e Prática de Ensino – DTPEN		
Código	Disciplina	Carga Horária
EM065	Metodologia do Ensino de Literatura Infantil	30 horas
EM066	O Preconceito e as Práticas Escolares	60 horas
EM067	Pedagogia em Ambientes Clínicos	30 horas
EM099	Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico	30 horas
EM139	Seminário Interdisciplinar	30 horas
EM140	A dimensão ambiental na educação escolar	30 horas
EM141	Arte na Escola	30 horas
EM142	Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos	30 horas
EM143	Oficina de construção de instrumentos musicais	15 horas
EM144	Cartografia escolar	30 horas
EM145	A História fora da sala de aula	30 horas
EM146	Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador	30 horas
EM373	Seminário de ensino e pesquisa	30 horas
EM377	Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas	45 horas

ANEXO 2: DISCIPLINAS DE MAJOR SPECIALISM DO CURSO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ST. PATRICK'S. (ST. PATRICK'S COLLEGE, 2014).

Educação Biológica e Ciências			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
BASE201	2º ano	Fundamentos em Ciências	5 créditos
BASE202	2º ano	Sistema Ambiental	5 créditos
BASE203	2º ano	Diversidade das Pequenas Coisas	5 créditos
BASE301	3º ano	Questões Atuais em Ciências	5 créditos
BASE302	3º ano	Natureza da Ciências	5 créditos
BASE401	4º ano	Assuntos Científicos e Liderança	2.5 créditos

Educação da Primeira Infância			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
ECE201	2º ano	Perspectivas Históricas da Educação da Primeira Infância	5 créditos
ECE202	2º ano	Participação de Jovens Crianças na Educação e Cuidado da Primeira Infância	5 créditos
ECE203	2º ano	Configurações de Bem Estar na Primeira Infância	5 créditos
ECE301	3º ano	Avaliação Formativa da Primeira Aprendizagem	5 créditos
ECE302	3º ano	Diversas modalidades da Primeira Infância	5 créditos
ECE401	4º ano	Transição para Escola: Questões para as Escolas no Desenvolvimento de Programas e Políticas	2.5 créditos

Inglês			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
ENG201A	2º ano	Infância e a Imaginação Romântica	5 créditos
ENG202	2º ano	Shakespeare	2.5 créditos
ENG204	2º ano	Decadência	2.5 créditos
ENG206A	2º ano	Escritos Irlandeses: Nação e Imaginação	5 créditos
ENG301	3º ano	Reflexões Dramáticas	2.5 créditos
ENG304	3º ano	Literatura Infantil	2.5 créditos
ENG308	3º ano	Escritos Irlandeses Contemporâneos	2.5 créditos
ENG311	3º ano	Sátira e Sociedade	5 créditos
ENG401	4º ano	Mundos de Maravilha: Literatura Infantil na Sala de Aula	2.5 créditos

Francês			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
FR271	2º ano	Linguagem, Escrita e Expressão Oral II	10 créditos
FR272	2º ano	França em Contexto	5 créditos
FR371	3º ano	Linguagem, Escrita e Expressão Oral III	5 créditos
FR372	3º ano	Poesia Moderna Francesa 1857-1914	5 créditos
FR417	4º ano	Francês de Nível Primário	2.5 créditos

Gaélico			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
GAE201	2º ano	<i>An Nuafhillíocht 2</i>	5 créditos
GAE202	2º ano	<i>Litríocht na Gaeilge</i>	5 créditos
GAE203	2º ano	<i>Litríocht an 17ú agus an 18ú haois</i>	5 créditos
GAE303	3º ano	<i>An Nuaphrós</i>	5 créditos
GAE304	3º ano	<i>Stair Litríocht na Gaeilge</i>	5 créditos
GAE401	4º ano	<i>Cennaireacht Ábhair: Gailge</i>	5 créditos

Geografia			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
GEOG212	2º ano	Sociedade, Espaço e Desigualdade	5 créditos
GEOG214	2º ano	Paisagem, Patrimônio e Identidade	5 créditos
GEOG204	2º ano	Ação Humanitária	5 créditos
GEOG313	3º ano	Habilidades para Explorar o Meio Ambiente	5 créditos
GEOG314	3º ano	Geografia Infantil	5 créditos
GEOG401	4º ano	Liderança de assuntos dentro da geografia	2.5 créditos

História			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
HIS201	2º ano	Irlanda na Era da Ascendência Protestante: 1690-1850	5 créditos
HIS203	2º ano	História Irlanda Medieval	5 créditos
HIS204	2º ano	Europa: 1714-1848	5 créditos
HIS304	3º ano	Europa 1848-1945: Sociedade, Política em Crise & Mudanças	5 créditos
HIS306	3º ano	Explorando o Passado Através de Fontes Primárias	5 créditos
HIS401	4º ano	Liderança de assuntos dentro da história	2.5 créditos

Desenvolvimento Humano			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
HD212	2º ano	Psicologia do Adolescente	5 créditos
HD213B	2º ano	Contextos Sociais do Adolescente	5 créditos
HD214	2º ano	Temas Recorrentes na História das Ideias	5 créditos
HD311	3º ano	Psicologia Social do Adulto	5 créditos
HD313B	3º ano	Aconselhamento e Psicoterapia	5 créditos
HD401	4º ano	Adulto, Agência e Praxis.	2.5 créditos

Música			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
MUS201	2º ano	Música: Gêneros e Práticas 2	7.5 créditos
MUS202	2º ano	Técnicas Musicais 1	7.5 créditos
MUS301	3º ano	Música: Gêneros e Práticas 3	5 créditos
MUS302	3º ano	Técnicas Musicais 2	5 créditos
MUS401	4º ano	Liderança em Música	2.5 créditos

Matemática			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
MATH215	2º ano	Funções	5 créditos
MATH231	2º ano	Álgebra 1	5 créditos
MATH241	2º ano	Geometria 1	2.5 créditos
MATH315	2º ano	Perspectivas no Infinito	2.5 créditos
MATH251	3º ano	Combinações e Probabilidade	2.5 créditos
MATH351	3º ano	Estatística 1	2.5 créditos
MATH371	3º ano	Solucionando Problemas & Modelando Matematicamente	5 créditos
MATH401	4º ano	Liderança de assuntos dentro da matemática	2.5 créditos

Literacia			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
LIT201	2º ano	Construindo Fundações nos Primeiros Anos	5 créditos
LIT202	2º ano	Apoio aos leitores e escritores com dificuldade na sala de aula	5 créditos
LIT203	2º ano	Literacia para estudantes da língua inglesa	5 créditos
LIT301	3º ano	Desenvolvendo o escritor no leitor	5 créditos
LIT302	3º ano	Novas Literacias: Dislexia	5 créditos
LIT401	4º ano	Desenvolver e Sustentar Liderança em Literacia	2.5 créditos

Educação Física			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
PE201	2º ano	Teoria e Prática em Educação Física	5 créditos
PE202	2º ano	Habilidades e Movimentos Fundamentais das Crianças	5 créditos
PE203	2º ano	Atividades Físicas e Esportes para Crianças	5 créditos
PE301	3º ano	Currículo e Práticas Inclusivas	5 créditos
PE302	3º ano	Responsabilidade Social e Pessoal em Educação Física	5 créditos
PE401	4º ano	Liderança de assuntos dentro da Educação Física	2.5 créditos

Estudos Religiosos			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
RS201	2º ano	Crença e Trindade	5 créditos
RS202	2º ano	O Pentateuco	2.5 créditos
RS205	2º ano	Religiões Dhármicas (eletiva)	5 créditos
RS206	2º ano	Experiência Humana e a Busca por Deus (eletiva)	5 créditos
RS207	2º ano	Liturgias Criativas	2.5 créditos
RS301	3º ano	Teologia Moral	5 créditos
RS305A	3º ano	Religião e Ciência (eletiva)	5 créditos
RS305B	3º ano	Religião, Cristianismo, Cultura e Ateísmo (eletiva)	5 créditos
RS305C	3º ano	Religião e Justiça Social (eletiva)	5 créditos
RS401	4º ano	Formas Baseadas em Montessori de Educação Religiosa	2.5 créditos

Educação Especial e Inclusiva			
Código	Ano	Disciplina	Créditos
SIE201	2º ano	Princípios e Conceitos da Educação Especial e Inclusiva	5 créditos
SIE202	2º ano	Princípios e Conceitos da Educação Especial e Inclusiva: Ensino e Aprendizagem	5 créditos
SIE203	2º ano	Avaliação e Planejamento para Educação Especial e Inclusiva	5 créditos
SIE301	3º ano	Práticas Colaborativas	5 créditos
SIE302	3º ano	Currículo e Pedagogia em Educação Especial e Inclusiva	5 créditos
SIE401	4º ano	Liderança de Inclusão	2.5 créditos