

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA SUBSIDIAR OS PROCESSOS DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFSM

Este trabalho é o acúmulo de estudos e discussões coletivas referente a temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL. Debate que vem sendo feito desde 1997 pela comunidade do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com o Seminário da Região Sul do país: "PARA ONDE VÃO AS LICENCIATURAS? POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES". Estes estudos materializam uma alternativa possível, desafiadora, capaz de transformar os processos de reformulação dos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como fundante deste processo a formação da docência, através da organização de eixos temáticos mediadores, redimensionando aí os significados das práticas às práticas de significado na formação de professores.

A comissão designada pela comunidade do Centro de Educação para elaborar uma proposta para a formação de professores, na UFSM, optou por um "programa mínimo" que, antes de definir disciplinas e cargas horárias, procurou estabelecer "eixos curriculares" para os cursos de licenciatura. A opção por tais eixos deve-se, em primeiro lugar, à necessidade de superar a compartimentalização e fragmentação do conhecimento, próprias de currículos baseados, apenas, em disciplinas; em segundo lugar, procura incorporar novas tendências para a formação do educador, as quais visam proporcionar ao profissional da educação, em formação, uma visão mais abrangente do processo educativo, englobando suas diversas dimensões (epistemologia, trabalho pedagógico, gestão, entre outros). Neste sentido, os eixos curriculares propõem-se a organizar o trabalho pedagógico em dois sentidos: a) servindo como integradores verticais e horizontais das disciplinas, atividades e projetos e; b) unificando a compreensão, no interior dos currículos, do que seja a formação de professores, permitindo que as diferentes dimensões desta formação sejam contempladas ao longo da formação.

Procura-se, desta maneira, romper com uma prática comum nas licenciaturas, as quais, via de regra, unem a formação do licenciado à formação do bacharel, nas chamadas disciplinas específicas., sem a mínima co-relação no que diz respeito à formação do profissional da educação. Fica, para as disciplinas ditas "pedagógicas", como se isto fosse admissível num curso de licenciatura, toda a preparação do professor. FREIRE (1996:24-25) ao discutir os saberes necessários à prática educativa, refere que estes:

(...) devem ser conteúdos à organização programática da formação docente: conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que a formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, os conhecimentos específicos em educação (epistemologia, gestão educacional, sociologia e metodologia da investigação e da ação educativa), que compõem a especificidade desta área, é que devem fazer parte, efetivamente dos currículos de licenciatura, e não o contrário - isto é, reduzir a formação do professor ao domínio de conteúdos "puros", porém sem nenhuma visão educacional.

Entretanto, convém ressaltar que a formação de profissionais de educação não pode ficar restrita à docência, pois isto limita o campo de atuação e o próprio projeto de profissionalização desta categoria. Embora a docência possa constituir a identidade, ela não é o suficiente para garantir a produção do estatuto epistemológico para os profissionais da educação. É neste sentido que a pesquisa educacional, como um eixo curricular da formação profissional, pode ser pensada, não apenas como um instrumento para a qualificação durante a graduação, mas, sim, como um elemento que pode alavancar a continuidade da profissionalização do docente.

Aliada aos demais eixos sugeridos (Gestão e Organização do Trabalho Educativa; Pesquisa Educacional e seus Fundamentos Epistemológicos; Organização do Trabalho Educativo e dos Saberes Educativos; Prática Educativa; Atividade de Pesquisa), a investigação educacional, como fazer indissociável da prática docente, pode permitir a compreensão da formação e da atuação do profissional da educação numa totalidade, que considera as situações e os condicionantes externos (políticas educacionais, estrutura social, fatores econômicos, entre outros), as quais configuram o atual momento histórico e impõem a necessidade de formar um profissional crítico, ativo e com capacidade de transformar a realidade.

EIXO TEMÁTICO COMO MEDIADOR DE UM CURRÍCULO MÍNIMO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFSM/SANTA MARIA-RS

No entendimento de que a docência não se finda na questão apenas técnica, mas, para ser compreendida, volta-se aquilo que de mais pessoal existe em cada profissional da educação, isto é, em cada professor, sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1992, p.11-30). Ao ultrapassar a dimensão técnica, queremos destacar a necessidade da formação do professor como pesquisador, refletindo sobre sua ação docente como formador dos futuros professores e não de futuros bacharéis. Nesta direção, estão as preocupações e as reflexões aqui postas do processo instituído da formação de professores. Esta preocupação, queremos colocar em evidência, no sentido de dialogar com a comunidade das licenciaturas, para então fazer o movimento de reflexão sobre a ação e, também, sobre a reflexão na ação, tanto em nível pessoal, como profissional de conhecer a docência e a Universidade como um locus de produção de saberes.

Pretende-se utilizar esses mediadores (eixos temáticos) como pressupostos para a produção do estatuto epistemológico para o campo de formação de professores, em especial nos cursos de licenciatura. Assim, pontua-se aqui uma possível alternativa, de novas estratégias intra-licenciaturas na Universidade Federal de Santa Maria, visando a construção de novos caminhos para a formação de professores.

Neste sentido, nossa alternativa de utilizar os eixos temáticos tem como base o pensamento de PISTRÁK (1981) e o pensamento de FREIRE (1996, 1997), como fundamentos na organização curricular, no campo da formação pedagógica, para os cursos de licenciatura. Assim, a questão da utilização dos "Complexos de Conhecimento" (PISTRÁK, 1981) corresponde, na questão didática, ao estruturante e organizador dos conteúdos. Para este autor,

O Complexo deve ter significado relevante no âmbito social, de modo que permita ao aluno a compreensão do real e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos (PISTRÁK, 1981, p. 18).

Ainda, afirma este autor,

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia 'pura'. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual.(...) O complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. É na realidade-indivíduo-contexto sócio cultural que o complexo pode ser entendido (PISTRÁK, 1981, p.108).

Na mesma direção, FREIRE (1987, p.98-100) insere o Tema Gerador, dizendo:

O Tema Gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade que é sua práxis.(...) A investigação temática se faz assim, num espaço de consciência da realidade e de auto-consciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador.

Assim, os eixos temáticos, utilizados na proposta de um currículo mínimo de formação pedagógica, não poderão ser trabalhados de forma isolada, mas devem buscar sua base na realidade sócio escolar, investigando, desta maneira, o atuar sobre a realidade, a práxis escolar. Como enfatiza FREIRE (1987), a investigação temática só tem sentido num espaço de consciência do real e de auto-consciência sócio-histórica, como ponto de partida do processo educativo. Daí porque utilizar os eixos temáticos não como um rol de disciplinas fechadas e estanques, mas como um grande eixo problematizador, capaz de não dissociar a construção de conhecimentos pedagógicos significativos na relação saber social/saber escolar.

Para tanto, os eixos temáticos, nesta alternativa apresentada, configuram-se da seguinte forma.

EXPLICITAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

EIXO TEMÁTICO I

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

- a) Natureza e Organização do Trabalho Educativo Políticas Públicas
- b) Fundamentos Filosóficos e Prática Docente
- c) Fundamentos Histórico-Culturais e Psicológicos da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Prática Docente
- d) Sociedade, Estado, o Ser Social e a Produção do Trabalho Pedagógico
- e) Necessidades Educativas Especiais no contexto escolar

e)Necessidades educativas especiais no contexto escolar

f)Atividades de Pesquisa realizadas em colaboração com docentes pesquisadores a serem computados como créditos de aprofundamento e ou diversificação da formação.

EIXO TEMÁTICO II

PESQUISA EDUCACIONAL

a)Natureza e Organização do Trabalho Educativo- Políticas Públicas

b)Fundamentos Filosóficos e Prática Docente

c)Fundamentos Histórico-Culturais da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Prática Docente

d)Sociedade, Estado, o Ser Social e a Produção do Trabalho Pedagógico

e)Necessidades Educativas Especiais no Contexto Escolar

f)Atividades de Pesquisa realizadas em colaboração com docentes pesquisadores a serem computados como créditos de aprofundamento e ou diversificação da formação.

EIXO TEMÁTICO III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E DOS SABERES EDUCATIVOS

a)Natureza e Organização do Trabalho EducativoPolíticas Públicas

b)Fundamentos Filosóficos e Prática Docente

c)Fundamentos Histórico - Culturais da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Prática Docente

d)Sociedade, Estado, o Ser Social e a Produção do Trabalho Pedagógico

e)Necessidades Educativas Especiais no Contexto Escolar

f)Atividades de Pesquisa realizadas em colaboração com docentes pesquisadores a serem computados como créditos de aprofundamento e ou diversificação da formação.

EIXO TEMÁTICO IV

PRÁTICA EDUCATIVA

a)Natureza e Organização do Trabalho EducativoPolíticas Públicas

b)Fundamentos Filosóficos e Prática Docente

c)Fundamentos Histórico-Culturais da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Prática Docente

d)Sociedade, Estado, o Ser Social e a Produção do Trabalho Pedagógico

e)Necessidades Educativas Especiais no Contexto Escolar

f)Atividades de Pesquisa realizadas em colaboração com docentes pesquisadores a serem computados como créditos de aprofundamento e ou diversificação da formação.

EIXO TEMÁTICO I

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

NATUREZA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E POLÍTICAS PÚBLICAS: 45+45 HORAS

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS DOCENTES: 60 HORAS

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS-CULTURAIS E PSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO: 45+45 HORAS

SOCIEDADE, ESTADO, O SER SOCIAL E A PRODUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: 60 HORAS.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: 75 HORAS

ATIVIDADES DE PESQUISA REALIZADAS EM COLABORAÇÃO COM DOCENTES PESQUISADORES A

SEREM COMPUTADOS COMO CRÉDITOS DE APROFUNDAMENTOS E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO.

Para o entendimento do espaço escolar e suas múltiplas redes de relações, pensamos que este lugar específico apresenta dupla perspectiva: 1) Dimensão ontológica: - um espaço formador, porque os sujeitos sociais da educação vão mediar suas relações por relações sociais de trabalho, 2) Dimensão epistemológica: - é um lugar de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como, um lugar de produção de conhecimento, o conhecimento educativo.

Explicar o espaço escolar na gestão organização da mesma, pressupõe o desvelamento dessas relações sociais a observância das determinações sócio-históricas que o tornam um lugar concreto.

EIXO TEMÁTICO II

PESQUISA EDUCACIONAL I E II: 45+45 HORAS

(ABORDAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROJETO)

A pesquisa educacional, como um fundamento da prática educativa, determina-se como um pressuposto para produção de atos criativos e apropriação real dos lugares educacionais e do trabalho pedagógico.

EIXO TEMÁTICO III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E DOS SABERES EDUCATIVOS I E II: 60+60 HORAS

(PESQUISA EM ENSINO DE... (FÍSICA, QUÍMICA, DESENHO E PLÁSTICA, HISTÓRIA, PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO MUSICAL E OUTROS CAMPOS DO SABER).

Quando pensamos na didática como um dos momentos pedagógicos na formação do professor, a entendemos como um espaço de cognição que supera a dimensão instrumental, isto é, como lugar privilegiado para discussão de métodos e técnicas de ensino. A didática, em nosso entender, passa a ser um locus de investigação que, vinculada a outro campo de saber (Biologia, História, Química, etc.), institui-se como um elemento mediador e um lugar de determinação da epistemologia e da natureza do trabalho pedagógico. Neste contexto, possibilita refletir sobre as determinações sociais, culturais e econômicas que circunscrevem as práticas sociais educativas.

EIXO TEMÁTICO IV

PRÁTICA EDUCATIVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 120 HORAS

(ENSINO COM PESQUISA E EXTENSÃO)

A meta deste eixo temático é permitir, ao estudante, apropriar-se das conceituações e teorizações produzidas na área educacional, possibilitando às licenciaturas uma vivência real com esses saberes, para interpretar e posicionar-se criticamente frente aos contextos sociais e educacionais, tornando-os criativos, para possibilitar a produção de um saber educativo e a produção de práticas sociais educacionais solidária. Quanto ao Eixo Temático IV destacamos que:

a) A prática de Ensino (300 horas) estará diluída nas atividades de pesquisa, ensino e extensão (180 horas), realizadas em colaboração com docentes-pesquisadores, a serem computadas como créditos, mais o estágio supervisionado (120 horas).

b) Esta alternativa curricular, proposta pelo Centro de Educação da UFSM, totaliza uma carga horária de formação pedagógica com UM MÍNIMO de 945 horas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Dos significados das práticas às práticas de significado.

A definição-construção do "estatuto epistemológico" de uma área de conhecimento contém, necessariamente, um caráter sócio-consensual, isto é, intersubjetivo. Os processos de investigação estão diretamente vinculados a uma comunidade determinada, o que implica a apropriação coletiva (partilha) do "conteúdo", dos métodos e da história dos processos de construção desse conhecimento. Não negando a interface que existe entre as diferentes ciências, mas, no que tange à resolução da maioria dos "quebra-cabeças", o educador deve objetivar-se nos processos de construção de conhecimento, para que suas práticas educativas possuam conteúdos e significados sob pena de, caso contrário, tentar idealisticamente buscar um meta-conhecimento.

No que tange à especificidade dos cursos de formação de professores parece-nos claro que o processo coletivo de construção do conhecimento curricular não constitui-se em um paradigma orientador na elaboração de tais práticas.

orientados na elaboração de tais práticas.

Cada setor e/ou departamento pensa isoladamente a "modernização" de seus conteúdos disciplinares, sem refletir sobre o "por quê" e "como" ensinar determinado conteúdo a futuros professores. Quer dizer, existe uma desconexão entre o que se ensina e o para quem se ensina.

Outro aspecto que entendemos problemático, na construção curricular dos cursos de Licenciatura (formação de professores), é a sua dicotomização, ora privilegiando a teoria, ora privilegiando a prática. Isto nos remete a problemas epistemológicos, pois, ao se materializar essa idéia, nas práticas curriculares, vai se passar ao futuro professor um sistema interpretativo contraditório com o processo real de construção do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Como definir a epistemologia da práxis educativa, sem, necessariamente, refletir sobre o que vai se ensinar? Que questões específicas devem-se suscitar no educando, para que se construam instrumentos teóricos para auxiliar sua compreensão do mundo (social e material)?

Quando refletimos sobre o processo de formação do professor de licenciatura (Química, Física, Biologia, Desenho e Plástica, Matemática, Educação Física, Pedagogia, História, Geografia, Educação Especial, Letras e outras), podemos verificar uma grande dificuldade para extrair uma identidade profissional, pois, o modo como são conduzidas as práticas pedagógicas (materialização de nossos sistemas curriculares) dificulta o comprometimento com o fazer profissional do licenciado. Isto porque as áreas de conhecimento específico não extraem o caráter pedagógico de suas ações e, com isso, reproduzem uma formação fragmentada e estanque.

Em nosso entender, um sujeito somente terá capacidade de se comprometer, no momento que sabe com "o quê" e com "quem" se compromete, e na medida que tem a clareza do que vai mediar este processo de relações de comprometimento.

O profissional da Educação tem um compromisso para com a sociedade dos homens e sua cultura; e este processo de relações de comprometimento será mediado pelo saber que ele conhece profundamente.

Nossa dúvida quanto à possibilidade de um compromisso profissional do professor surge no momento em que nos deparamos com a realidade dos sistemas curriculares e como estes são construídos.

Se olharmos para nossa estrutura departamental, nas Universidades que formam professores, é lugar comum admitir que existe um desconhecimento do valor do pedagógico nas áreas de formação do "especialista" (em Artes, em Geografia, em Física, etc.).

Agora, admitir que a área específica do futuro professor dará conta de formar as competências, habilidades e conhecimentos necessários à docência, em nosso entender, se constitui, no mínimo, como um falso problema para o estudo da formação de professores.

Em nossa visão, esta perspectiva retira a possibilidade de atos criativos no processo educativo, pois, o professor não irá possuir categorias conceituais suficientes e, no cotidiano de sala de aula, torna-se licenciado, termina fazendo um pacto com a "cidadania da sobrevivência".

Nossa orientação teórica, para análise e compreensão do trabalho pedagógico como elemento determinante à formação de professores, aponta no sentido da superação da dicotomia entre formação num campo específico do saber (História, Biologia... e formação do educador no campo pedagógico. No que tange à formação de professores, nosso referencial busca superar um idealismo subjetivo da possibilidade de uma ciência em geral, que possibilite ensinar tudo a todos e a perspectiva de uma razão instrumental que aposta nos meios (técnicas) como essência do processo educativo.

Nossa perspectiva, tenta desvelar o processo de formação de professores como constituído de momentos dialéticos que admitem a diferença entre o conhecimento pedagógico e conhecimento "específico", não postos como "pólos" contrários. Por fim, este trabalho de análise, reflexões e deliberações sobre a Formação de Professores no âmbito da comunidade do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, tendo em vista a legislação educacional brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

--- . **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

--- . **Currículo e Poder**. In Educação e Realidade, 14(2): 46-57, jul/dez, Porto Alegre, 1989.

Ata da 11^o. Reunião Anual - Fórum de Diretores, Brasília, Junho, 1999.

BAZZO, Vera Lúcia. **Para onde vão as Licenciaturas? A Formação de Professores e as Políticas Públicas. Seminário sobre Licenciaturas no Centro de Educação-UFSM**, em 03.11.98-Santa Maria, RS.

BUGES, M.I.E. **O Currículo como construção coletiva do saber: Uma tentativa de explicitação.** In Educação e Realidade, 17(1):59-63, jan/jun, Porto Alegre, 1992.

BRASIL, MEC. **Programas Especiais de Formação Pedagógica.** Resolução nº 02, de junho de 1997.

BRASIL, MEC- **Centro de Formação de Professores, Institutos Superiores, Estrutura do Sistema Federal de Ensino**, Decreto nº 2306 de 19/08/97.

BRASIL, MEC – Parecer Nº 53/98 – CP – **Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação** – [HTTP://WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br).

BRASIL, MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB-CNE. n°01, de 27 de abril de 1999.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação.** MEC, SESu, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz/curric.htm>

BRASIL-MEC. **Documento orientador para autorização de funcionamento de Cursos de Pedagogia.** MEC/SESu, Comissão de Especialistas, Brasília, 1999.

BRASIL, MEC/CE – **O Centro de Educação e a Formação de Professores na UFSM**, Carta do Cerrito, CE, UFSM, 1999.

BRASIL, MEC/CE. **Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999, autorização e reconhecimento de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior.** Diário Oficial, Terça-feira, 13 de abril de 1999.

BRASIL, MEC/CE. **Prática de Ensino**, Parecer 744/97, CES – de 3 de dezembro de 1997. MEC, Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Referências para Formação de Professores.** Ministério da Educação e do Desporto-Secretária de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 61.** Coordenadoria de Estágios-CEPE/96, Outubro, UFSC, 1996.

BRASIL, MEC. **Ministério da Educação e do Desporto-CNE-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CEB-** nº 15/98. Aprovado em 01.06.98.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96 de 6 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. **Subsídios para elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas**, MEC/ Março, 1999.

CENTRO DE EDUCAÇÃO – **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**, CE/UFSM, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17^o. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

---, **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, Acácia Z. A. **Formação dos Profissionais da Educação: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**, Caxambu/MG. ANPEd, 1999.

LIBANELO, J. C. **Regulamentar as Licenciaturas ou o Sistema Nacional de Formação de Professores? Podemos chamar isso de um dilema relevante?** Goiânia, 1999.

MAZZOTTI, T.B. **Formação de Professores: Racionalidades em Disputa.** Ver. Bras. Est. Pedag. Vol 74, maio/agosto. Pag. 279-308, Brasília, 1993.

MOREIRA, A. F. **Currículo e Programas no Brasil.** Papyrus: Campinas, 1990.

Normas para Funcionamento de Cursos de Formação de Professores da UFSC, CED/UFSC/SC.

NÓVOA. **Os Professores e as Histórias da sua vida**. In NÓVOA, A. org. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SEVERINO, A.J. **Minuta do Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura**. Documento Provisório.

SILVA, T.T. da. **O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de Sociologia da Educação**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/CENTRO DE EDUCAÇÃO/CURSO DE PEDAGOGIA. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**, Santa Maria, UFSM, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. O Centro de Educação e a Formação de Professores na UFSM (**Carta do Cerrito**), Santa Maria, CE/UFSM, 1999.

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Edição: 2000 - Vol. 25 - N° 01 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**