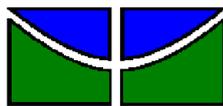


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA EM DUAS INSTITUIÇÕES:
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SINGAPURA**

Helaine Beatriz Pereira da Silva

Brasília, Dezembro de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA EM DUAS INSTITUIÇÕES:
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SINGAPURA**

Helaine Beatriz Pereira da Silva

Brasília, Dezembro de 2011

Helaine Beatriz Pereira da Silva

**ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO
DE PEDAGOGIA EM DUAS INSTITUIÇÕES: UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA E INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE
SINGAPURA.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Bráulio Tarcísio Porto de Matos.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos (Orientador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Margarida Maria Mariano Rodrigues

Faculdade Jesus Maria José

Prof. Dr. Bernardo Kipnis

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Data da Aprovação: __/__/2011

Brasília, Dezembro de 2011

Agradecimentos

Agradeço àqueles que me deram força para continuar essa caminhada, que teve momentos árduos, porém suaves quando notava a presença de Deus, da minha família, das minhas amigas e do orientador. Uma atenção especial a estes citados pela paciência, carinho e atenção que a mim dispensaram.

Dedicatória

*Dedico este trabalho a Deus,
A minha mãe, meu pai, minha irmã e ao meu noivo.
Dedico ainda a todos que estiveram presentes na caminhada.*

SILVA, H. B. P. **Análise comparada da estrutura curricular do curso de pedagogia em duas instituições: Universidade de Brasília e Instituto Nacional de Educação de Singapura.** Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação), 2011.

Resumo

O presente trabalho é resultado do trabalho de conclusão de curso e intitula-se: Análise Comparada da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia em duas Instituições: Universidade de Brasília e Instituto Nacional de Educação de Cingapura, cujo objetivo geral é caracterizar e comparar o perfil da formação de professores ofertado pelos cursos de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pelo National Institute of Education da University of Nanyang de Cingapura. Para tal fim têm-se como objetivos específicos: identificar como os alunos ingressam no curso nas duas instituições; identificar e analisar quais são as disciplinas curriculares básicas desses dois cursos; analisar como ocorre a distribuição das disciplinas em termos de disciplinas de formação geral e disciplinas de formação técnico-profissional; e identificar e analisar o papel cada curso atribui ao estágio supervisionado e como estruturam seus estágios. Logo, usou-se para o referencial teórico Brzezinski (1996), Saviani (2009), Chaves (2004) e Silva (1999) para abordar o panorama acerca da busca de identidade do curso de pedagogia no Brasil, ressaltando aspectos históricos, a evolução da legislação do curso e informações sobre o quadro atual da formação de professores. O estudo de Gatti (2009) é a base do trabalho, sendo empregada também na apresentação dos dados obtidos sobre a estrutura curricular das duas instituições, focalizando suas semelhanças e diferenças mais evidentes juntamente com Brito (2006), Rocha (2002), e Soares (2009). Ao analisar o estágio temos Pimenta (1997), Rocha (2002), Bonamino, Sztajn e Franco (2003), Brito (2011) e Carnoy (2009). A pesquisa desenvolvida baseia-se em um estudo de caso com a apresentação rigorosa de dados empíricos, aplicando uma abordagem metodológica de investigação adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Assim são evidenciadas considerações pertinentes à formação do pedagogo, que ao revelar a má colocação do Brasil em testes internacionais de desempenho escolar (por exemplo, PISA), e notar esse reflexo na qualidade de formação dos professores, elaboraram-se pesquisas de sorte a melhor compreender o efeito dos diferentes processos de formação de graduandos através das estruturas curriculares, evidenciando a necessidade das instituições atenderem-se aos seus currículos, como os futuros pedagogos empenharem-se em sua formação contribuindo para a melhoria do ensino. Contudo, é elementar conscientizar os professores e a instituição referida para que não se sintam avaliados de maneira negativa, mas que aceitem as considerações aqui contidas, afinal o que se retoma aqui é a qualidade de formação ofertada de acordo com o currículo.

Palavras-chave: Estrutura curricular, Qualidade de Formação e Formação de Professores.

Lista de Siglas, Quadros, Gráficos e Tabelas

SIGLAS

CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CFE – Conselho Federal de Educação

FE – Faculdade de Educação

FE/UnB – Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTC – Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

NIE – National Institute of Education

NIE/Singapura – Curso de Pedagogia do National Institute of Education da Universidade Nanyang de Singapura

PAD – Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

PIRLS – The Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Program for International Student Assessment

TEF – Departamento de Teorias e Fundamentos de Educação da Universidade de Brasília

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

TTC – Teachers Training College

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

QUADROS

Quadro 1 – Quadro 1 – Estrutura curricular vigente em 1991, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Quadro 2 – Quadro 2 – Estrutura curricular do atual curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, do ano de 2002-2011.

Quadro 3 – Estrutura Curricular do curso Bachelor in Education do National Institute of Education da Universidade Nanyang de Singapura

Quadro 4 – Relação da análise das ementas do Instituto Nacional de Educação de Singapura

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Titulação do professor por Desempenho do aluno em Língua Portuguesa no Prova Brasil 2007 entre alunos da 4ª série do Ensino Fundamental

Gráfico 2 – Titulação do professor por Desempenho do aluno em Matemática no Prova Brasil 2007 entre alunos da 4ª série do Ensino Fundamental

Gráfico 3 – Distribuição dos professores por perfil de formação no Prova Brasil 2007 entre alunos da 4ª série do Ensino Fundamental

Gráfico 4 – Distribuição do percentual dedicado a categoria conhecimentos relativos a formação profissional específica

Gráfico 5 – Curso por nota do aluno no vestibular (% de acerto na Prova Objetiva) oferecido pela Universidade de Brasília para alunos matriculados entre o primeiro semestre de 1999 e o primeiro semestre de 2004.

Gráfico 6 - Classificação da Ementas do Instituto Nacional de Educação de Singapura.

Gráfico 7 – Comparação das disciplinas dos currículos do Instituto Nacional de Educação de Singapura e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Gráfico 8 – Distribuição de Categorias das disciplinas por semestre da Universidade de Brasília

Gráfico 9 – Distribuição de categorias das disciplinas por semestre do Instituto Nacional de Educação de Singapura.

TABELAS

Tabela 1 – Colocação dos estudantes brasileiros nos exames do PISA entre 2000 e 2009

Tabela 2 – Distribuição das disciplinas obrigatórias, de acordo com as categorias definidas por Gatti

Sumário

Agradecimentos	iv
Dedicatória	v
Resumo	vi
Lista de Siglas, Quadros, Gráficos e Tabelas	vii
Sumário	ix
I PARTE – MEMORIAL	11
II PARTE - PESQUISA.....	16
1. Introdução e Objetivos	16
2. Capítulo I - Referencial Teórico	26
2.1. A Pedagogia no Brasil	26
2.2. O curso de Pedagogia pela Resolução n°. 252/69, do Conselho Federal de Educação ...	28
2.3. A tomada de consciência da identidade do curso de Pedagogia	30
2.4. O curso de Pedagogia com o Parecer n°. 133/01	31
2.5. A formação do pedagogo na LDB	32
2.6. A docência como base da identidade do profissional da educação.....	33
2.7. Contexto atual da formação do pedagogo: um estudo de Bernadete Gatti.....	34
3. Capítulo II - Metodologia da Pesquisa.....	39
4. Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados	41
4.1. Currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	41
4.1.1. Breve Histórico	41
4.1.2. Currículo Vigente (2002-2011).....	45
4.2. O currículo do Instituto Nacional de Educação em Singapura.....	50
4.2.1. Breve Histórico	51
4.2.2. O currículo vigente.....	51
4.3. Comparações.....	59
4.3.1. A Forma de Ingresso no Curso	59
4.3.2. As ementas.....	61
4.3.3. Disciplinas Curriculares Básicas.....	65
4.3.4. Disciplinas de Formação Geral versus Disciplinas de Formação Específica ...	66
4.3.5. O estágio curricular	71
5. Considerações Finais	74

III PARTE - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	75
6. Referências	76
7. ANEXOS.....	79

I PARTE – MEMORIAL

Quando analisamos a construção pessoal podemos inferir muitas coisas, elaborar novos planos e desejar tomar novas decisões ou reparar antigas. No momento em que faço uma reflexão da minha trajetória, sinto certa satisfação como se a tarefa estivesse cumprida, embora ainda esteja a caminho.

Ingressei na escola aos dois anos de idade. Sempre fui uma aluna aplicada com personalidade ímpar, fazia os exercícios, enfim, a educação infantil foi realizada numa escola pequena, e me proporcionou como resultado uma educação feliz e bem sucedida, até hoje sinto carinho e gratidão pela diretora que era próxima em demasia dos alunos.

Nessa instituição cursei até a antiga quarta série, hoje quinto ano, pois não haveria como prosseguir na mesma. Como a escola era pequena, com cerca de 250 alunos, todos eram muito próximos, logo se mantinha uma relação íntima com todos os atores da escola. Quando fui para outra escola, senti uma mudança brusca, além de ter vários professores a quantia de alunos era imensa. Na quinta série (6º ano) consegui tirar boas notas, porém nas duas séries seguintes senti dificuldade e desejava mudar de escola, de preferência voltar para a anterior, mas não era possível. Sentia-me muitas vezes isolada, pois tinha um pequeno grupo de amigas e tinha dificuldade de me relacionar com os outros alunos por ser tímida.

Ao chegar à oitava série (9º ano), tive uma professora que me auxiliou a sentir interesse novamente por matemática, que havia se tornado a pior matéria, pois não compreendia o que o professor falava. Mas antes de incentivar a gostar da matemática, ela dizia palavras de ânimo a turma, além da preocupação se havíamos entendido e reforçava com exercícios dirigidos. Enfim ela abordou a turma toda elevando significativamente o desempenho dos alunos através de sua preocupação e dedicação.

No final do ensino fundamental, mais uma vez tive de mudar de escola para cursar o ensino médio. Nessa nova escola procurei empenhar-me, mais mudando totalmente de hábitos e dedicando-me mais aos estudos. Havia um incentivo maior, pois minha tia era a orientadora educacional da série em que estava e me acompanhava perante as dificuldades e as conquistas que fazia. Senti-me mais motivada diante das diversas situações e sempre que precisava ou ficava triste com algo recorria a ela, encontrando sempre um consolo e desejo para prosseguir.

Quando concluí o ensino médio, passei para Psicologia e Nutrição na Universidade Católica, mas decidi não cursar. Durante um ano e meio fiz o curso de Técnico de Informática

na Escola Técnica de Brasília e continuei estudando. Fiz cursinho e participei do concurso vestibular e decidi ser Pedagoga.

A UnB era um sonho que se tornou real, aonde inspirada na aprovação da minha irmã vendo o orgulho dos meus pais, também arquitetei um empreendimento parecido para mim, o que distingue, porém é o curso. Gostei da liberdade oferecida pela faculdade e também pela questão financeira, devido ao alto custo que se empreende nesta etapa, fator este que não disponho para tal.

No primeiro semestre tudo era novo, a turma tinha o desejo de continuar unida e todas as sextas-feiras, fazíamos um lanche coletivo na aula de Oficina Vivencial, mas acredito não ter aproveitado a disciplina em si, nem sequer entendo bem o seu conteúdo. Chegamos a ir ao aterro sanitário da Cidade Estrutural na tentativa de fazer um estudo local sobre o modo de vida dos catadores e a importância do lixo nesse contexto. Outras disciplinas neste semestre foram Inconsciente e Educação, Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural, Perspectivas do Desenvolvimento Humano e Projeto 1. No projeto fomos apresentados a Universidade, conhecemos sua história, assistimos ao filme Barra 68, lemos livros sobre o que é educação e conhecemos um pouco sobre os projetos orientadores do curso.

Já no segundo semestre, o conteúdo parecia estar mais denso e os professores mais criteriosos. Nesse semestre senti muita dificuldade com a disciplina de Organização da Educação Brasileira, pois era complexo compreender todo o sistema envolto a educação. Cursei ainda História da Educação, O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, Pesquisa em Educação 1, Fundamentos da Educação Ambiental. Na disciplina de Pesquisa em Educação 1 tive dificuldade, mas quando elaboramos um trabalho que envolvia a prática senti mais interesse por ela. Todas as disciplinas foram relevantes e cresceram para minha formação, mas com o projeto 2 realizado com o professor Renato Hilário foi motivador, seu carinho, dedicação e amorosidade eram cativantes. Nesse projeto conhecemos mais especificamente as áreas dos projetos e conhecemos profissionais dessas modalidades de ensino.

No semestre seguinte, fiz a disciplina Tópicos especiais em Psicologia da Educação, com a professora Leda Barreiro. Estava com dificuldades no semestre e na vida pessoal, ela se tornou uma grande amiga, conversamos muito, a aula era empolgante, pois todos gostavam de fazer colocações o que dava dinamismo à mesma. Além dessa disciplina, cursei Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Ensino de Ciência e Tecnologia, Educação e Trabalho, Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE e Psicologia da Educação, que embora seu conteúdo fosse importante aprendi muito pouco sobre. Quanto ao projeto 3 escolhi o Encanto

no aprender: O Lúdico no contexto escolar, li muito, fiz muitos trabalhos e resumos dos texto, gostei de tê-lo feito, ainda que o leve para as minha prática profissional não quis continuar com ele.

O quarto semestre não foi tão bom quanto os outros, pois havia disciplinas que não me agradaram, no entanto, fiz História da Educação Brasileira com o Professor Paulo Coelho, o que possibilitou animar-me para realizar o semestre. Cursei também Sociologia da Educação, Orientação Educacional, Educação Matemática 1 e Didática Fundamental. Neste semestre não fiz nenhum projeto, estava indecisa em que área continuá-lo e também estava envolvida com um projeto de extensão oferecido pela Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação, através de encontros que ocorriam especificamente as quartas e sextas no período vespertino. Este projeto consistiu no uso da mediação social com vistas a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com traumatismo crânio-encefálico (TCE). Essa experiência foi de fundamental importância, pois através de recursos lúdicos como jogos e mídias, a interação entre alunos e crianças era estabelecida. Com essas interações pude compreender e entender através da prática a realidade de alunos que necessitavam de práticas pedagógicas adequadas para que então ocorresse a inclusão na sala de aula.

Particularmente, o quinto semestre foi o melhor de todo o curso, fiz o projeto Pesquisa Avaliativa em Educação à Distância, voltada para a área de pesquisa, em dupla, no qual analisamos e realizamos entrevistas, estudamos todo o assunto de que tratava o projeto, enfim nos envolvemos de tal forma que se tornou prazeroso o que fizemos. Ao final elaboramos um texto que colocava todos os pontos que se levantaram nas entrevistas, foi um trabalho maravilhoso. Mas infelizmente esse projeto não teve continuação (projeto 4), mas foi nesse momento que me senti fortemente atraída pela pesquisa.

Curvei a disciplina Processos de Alfabetização que apesar das leituras densas acrescentou-me muito como profissional, além da disponibilidade da professora para auxiliar os alunos quanto aos trabalhos solicitados. Outra disciplina foi Pensamento Educacional Brasileiro, que teve uma abordagem maravilhosa, além da forma como a aula era dada, onde se colocava muitas questões e ia se articulando as mesmas. Curvei ainda a disciplina de Pesquisa em Educação 2, que teve um foco diferente, mas muito interessante, o que me aproximava cada vez mais da pesquisa. Foi um semestre rigoroso, pois além das disciplinas que exigiam muito de mim, fazia um estágio remunerado na área de alfabetização, mas senti-me recompensada. Outras também estudadas neste semestre foram a disciplina de Educação do Campo e Administração das Organizações Educativas que tiveram excelentes professores as lecionando e em especial a última respectivamente, que fez os alunos realmente estudarem.

No sexto semestre, tive aula de Filosofia da Educação, Educação Matemática 2 e Políticas Públicas foram as que mais me envolvi. Uma disciplina que tive dificuldade, embora compreendesse muito sobre a área e não tive muita afinidade ainda que me acrescentasse muito foi Educação em Geografia, confesso que me sentia aterrorizada com a cobrança feita em certos momentos. Cursei ainda as disciplinas Economia da Educação e Orientação Vocacional Profissional. Realizei o projeto 4 numa escola próxima a minha casa e procurei abordar nessa observação problemas relativos a indisciplina e a aprendizagem dos alunos.

No sétimo semestre cursei Ensino de História, Identidade e Cidadania, Literatura e Educação, Avaliação nas Organizações Educativas, Psicologia Social na Educação além da disciplina que muito me auxiliou para escrever o presente trabalho, que foi Seminário Sobre Trabalho Final de Curso. Ressalte-se ainda, que realizei o estágio na Escola Classe 304 Norte lecionando aulas de Filosofia.

No último semestre cursei apenas a disciplina Atividades Lúdicas em Início de Escolarização, que contou com uma diversificação de alunos das graduações e duas mestrands empolgadíssimas que às vezes regiam as aulas e o projeto 5 referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Na UnB encontrei aspirações, professores que me motivaram a ser uma educadora que tenha além de um planejamento teórico uma base real, do que realmente acontece, um olhar diferenciado que se baseia na realidade, um professor que citaria aqui sem dúvida se chama Bráulio Porto de Matos a quem admiro tamanha inteligência e simplicidade. Outra professora a quem admiro e estimo seu profissionalismo é a Norma Lucia Queiroz, com a qual cursei a disciplina Processos de Alfabetização e apesar da quantia de textos que lia em todas as aulas, a dinâmica e a discussão deles eram maravilhosas, inclusive optei por fazer outra disciplina com ela devido a sua competência. Nem tudo é perfeito e da mesma forma que tive professores maravilhosos encontrei professores que também me ensinaram como não ser, que demonstram aspectos negativos da profissão, mas ainda sim tem o seu lado bom por tudo que passa.

Diante de toda trajetória acadêmica, não podia deixar de falar do que me influenciou a buscar mais, a sorrir mais e ser mais profissional. Um fator que por inúmeras vezes me permitiu ter ânimo para continuar, sem dúvida alguma, foram as minhas amigas, em especial a Diana Tavares e Talyta Moreira. Elas me deram força, conselho, apoio e carinho durante esse trajeto, dessa maneira não poderia deixar de citá-las.

Escolhi Pedagogia por gostar da área, pois me sinto maravilhada quando observo o aprendizado das crianças remetendo-me a própria educação, dos momentos pelos quais passei,

por lembrar o quanto é bom aprender e como é bom aprender a ler e escrever, sentindo a necessidade de também passar isso aos outros. Considero espetacular ver as pessoas aprendendo a ler e a escrever e como se pode chegar longe através de algo simples. Obviamente que a educação não se resume a isto, mas considero este um ponto de partida para realizar meu trabalho com amor.

II PARTE - PESQUISA

1. Introdução e Objetivos

A presente monografia integra um projeto integrado de pesquisa, coordenada pelo professor Bráulio Matos, destinado a investigar como e em que medida a tensão existente entre “ciência moderna” (nos termos de Karl Popper) e “doutrinação ideológica” (nos termos de Daniel Bell) se expressa em três instâncias avaliativas do processo de formação acadêmica e inserção profissional de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil. A primeira instância avaliativa diz respeito ao *momento mesmo da formação acadêmica* dos futuros professores no âmbito dos 2.295 cursos de pedagogia atualmente existentes (Censo, 2009) no país. A segunda instância avaliativa corresponde ao *perfil de saída dos egressos* dos cursos de pedagogia, tal qual avaliado pelo Exame Nacional de Cursos (antigo PROVÃO e atual ENADE). E a terceira instância avaliativa refere-se ao *perfil de ingresso no mercado de trabalho* educacional dos graduados em pedagogia, tal qual avaliado pelos concursos públicos realizados pelos governos estaduais e municipais do país.¹ Por razões que iremos explicar a seguir, a presente monografia pretende contribuir de forma indireta para uma melhor compreensão da tensão ciência-ideologia na pedagogia brasileira. Em termos mais específicos, pretendemos aqui realizar uma pequena análise comparada da estrutura curricular dos cursos de graduação em pedagogia ofertados pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Brasil) e pelo Instituto Nacional de Educação da Universidade de Naynyang (Singapura).

A criação e expansão de testes internacionais de desempenho escolar têm chamado a atenção da opinião pública, principalmente pelos **rankings** de resultados que produzem. Por meio deles, ficamos sabendo, por exemplo, que o Brasil vai super-mal nessa importante área. Nas quatro edições do **Programme for International Student Assessment** (PISA), realizadas nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009, concernentes aos domínios de Matemática,

¹ Até o presente momento, a pesquisa integrada já resultou na realização de três monografias de graduação, a saber: ROSA, Gustavo D. A. **Conhecimento científico e ideologia em duas instâncias avaliativas**. Brasília, UnB, 2009 (Monografia); COSTA, D. T. **Provinha Brasil: Análise da avaliação por meio da visão de um grupo de professores da rede pública de educação do Distrito Federal**. Brasília, UnB, 2011 (Monografia); CARVALHO, Priscilla E. M. **Validade de conteúdo e ideologia em testes padronizados para seleção de pedagogos: análise de dois testes**. Brasília, UnB, 2011 (Monografia).

Ciências e Leitura e com amostras de jovens estudantes na faixa de 15 anos de idade, o Brasil apresentou um desempenho muito ruim, conforme verificamos na Tabela 1.

Tabela 1 – Colocação dos estudantes brasileiros nos exames do PISA entre 2000 e 2009

Ano	Matemática	Ciências	Leitura	Total de países Participantes
2000	-	-	-	28
2003	38°	39°	35°	41
2006	53°	52°	48°	57
2009	57°	53°	53°	65

Esses resultados são particularmente vergonhosos em função do contraste entre o fiasco educacional e a força do desenvolvimento econômico do país (que há mais de duas décadas situa-se entre as dez maiores economias do mundo).

É preciso ressaltar, contudo, que não menos importante do que o ranking gerado por esses testes são as *análises complementares* que vêm sendo feitas com dados adicionais colhidos por eles visando entender melhor o que influencia o desempenho diferencial dos estudantes dos diferentes países. Os resultados dessas análises são ainda muito controvertidos, mas, por isso mesmo, merecem ser seriamente considerados. Os relatórios do PISA, por exemplo, identificaram um importante efeito da *renda per capita* dos países sobre o desempenho dos estudantes, de tal sorte que controlando estatisticamente o efeito dessa variável, países como o Brasil melhoram um pouco a sua classificação nesses testes. De outra parte, as análises complementares referentes ao **Trends in International Mathematics and Science Study** (TIMMS) e ao **The Progress in International Reading Literacy Study** (PIRLS), testes realizados com amostras de estudantes concluintes da 4ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio (segundo a notação escolar brasileira), têm mostrado que *fatores internos ao sistema escolar* pesam mais na determinação do desempenho dos estudantes do que fatores externos. Assim é que o desempenho dos alunos tem apresentado fraca correlação estatística com o tamanho do PIB e mesmo a renda per capita dos países. Por outro lado, o desempenho dos estudantes tem se mostrado fortemente correlacionado com fatores como: i) a existência e a qualidade dos livros didáticos; ii) o treino da memória combinado com o desenvolvimento da habilidade de resolver problemas; iii) o emprego de avaliação individualizada do aluno combinado com avaliação coletiva; iv) a existência de sistemas personalizados de auxílio pedagógico ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem; entre outros. Mais surpreendente, ainda, é a constatação de

que mesmo variáveis escolares tradicionalmente evocadas para explicar o mau desempenho escolar, como o tamanho das turmas, o número de horas/aula, a taxa de investimento educação escolar proporcionalmente ao PIB, entre outros, também apresentam baixa correlação estatística com o desempenho dos alunos.²

Além dos relatórios oficiais gerados pelas ligas internacionais de avaliação educacional (PISA, TIMMS, PIRLS, etc.), pesquisas acadêmicas importantes têm revelado também o impacto significativo da formação do professor sobre o desempenho dos alunos.

Recentemente, por exemplo, Carnoy (2009) realizou uma pesquisa com uma amostra de estudantes brasileiros, cubanos e chilenos, e chegou a dois resultados importantes: primeiramente, observou que os estudantes cubanos saíram-se melhores nos testes de matemática empregados na pesquisa (os estudantes brasileiros não apenas ocuparam a última colocação como também apresentaram um desempenho deficiente); em segundo lugar, o autor atribui o melhor desempenho dos estudantes cubanos especialmente ao processo de preparação dos professores naquele país. No que concerne ao Brasil, especificamente, Carnoy afirma o seguinte:

Há um consenso geral que os professores brasileiros são mal preparados para ensinar- mesmo para aqueles formados em universidades estaduais e federais – e, por quanto há muito pouco controle sobre a qualidade da formação do professor, ainda que a maioria dos professores seja educado em instituições públicas.” (CARNOY, 2009, p.47)

Segundo o professor Bráulio Matos:

O título do livro de Martin Carnoy, **A vantagem acadêmica de Cuba**, é bastante enganoso. De maneira algo “singela, o próprio professor de Stanford diz que “reconhece” o caráter “autoritário” do regime político cubano. Ocorre que tal regime é antes um *regime totalitário* do que um *regime autoritário*, nos termos de uma distinção conceitual já consagrada no campo da ciência política. Regimes totalitários controlam a vida dos cidadãos em todos os seus aspectos. No que tange à educação formal, o regime prescreve em sua própria Constituição o comunismo marxista como doutrina oficial de seu sistema escolar. Ora, dado que a liberdade de expressão é consubstancial à vida acadêmica, equivoca-se, por conseguinte, Martin Carnoy (ou age deliberadamente de má fé) quando atribui uma “vantagem acadêmica” a Cuba em relação ao Chile e ao Brasil a partir de dados importantes, mas restritos, concernentes a diferenciais de desempenho em testes padronizados de matemática.” (Comentário pessoal)

² A revista **The Economy** divulgou as principais conclusões do relatório técnico do TIMSS 2003 na reportage *Education and the wealth of nations*, de 27 de Março de 1997.

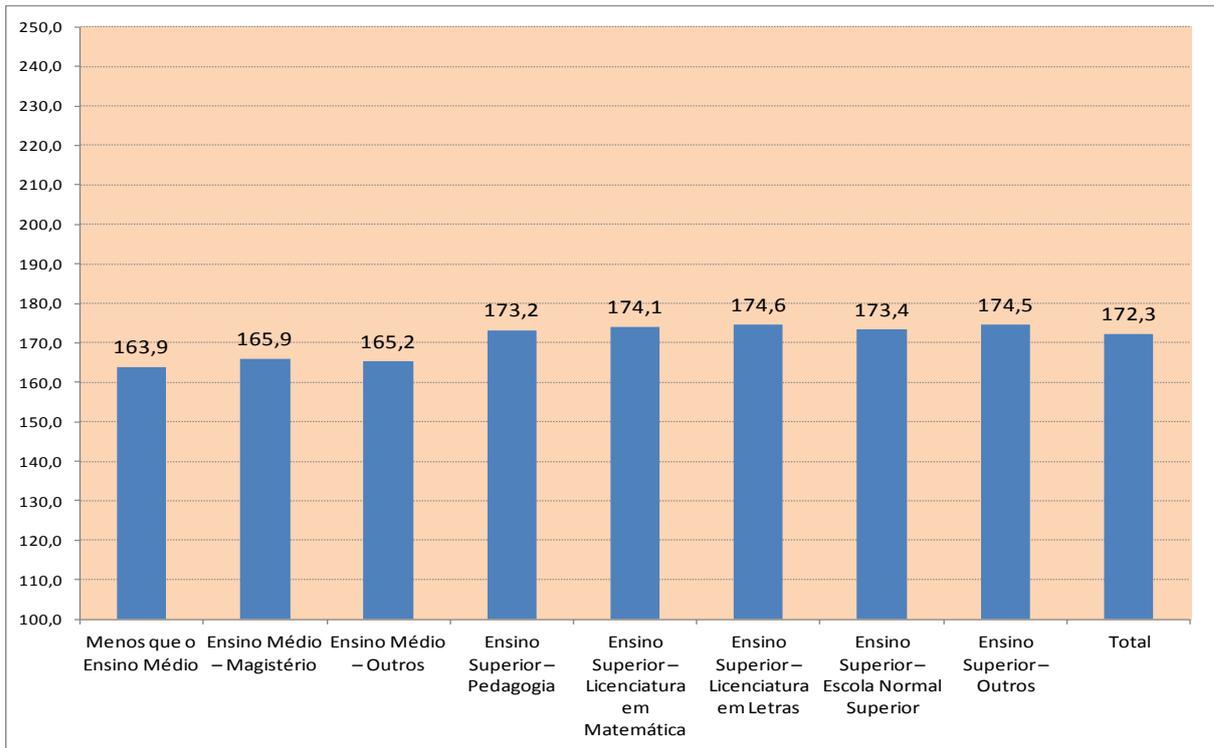
Em todo caso, no que pese a crítica acima, é possível notar que o peso desempenhado pela má formação profissional do professor sobre o rendimento escolar dos alunos tem sido cada vez mais ressaltado pelos especialistas da área ³.

No que concerne ao projeto integrado de pesquisa do qual a presente monografia participa, um dos primeiros dados empíricos que levantamos refere-se à correlação existente entre o perfil da formação dos professores e o desempenho dos alunos segundo informações disponibilizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação.⁴ Tomando-se como referência o PROVA BRASIL 2007, quando aproximadamente 86.000 professores aplicaram provas de Matemática e Língua Portuguesa a seus aproximados 2.160.000 alunos de escolas públicas concluintes da 4ª série, verifica-se que o padrão de associação entre o perfil do professor e desempenho do aluno é algo surpreendente, conforme se observa nos gráficos 1, 2 e 3.

³ Dois excelentes balanços da literatura apontando o peso significativo da formação do professor sobre o aproveitamento escolar dos alunos são: GOMES, Cândido Alberto. “A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola”. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005; e CASTRO, Cláudio Moura & CARNOY, **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

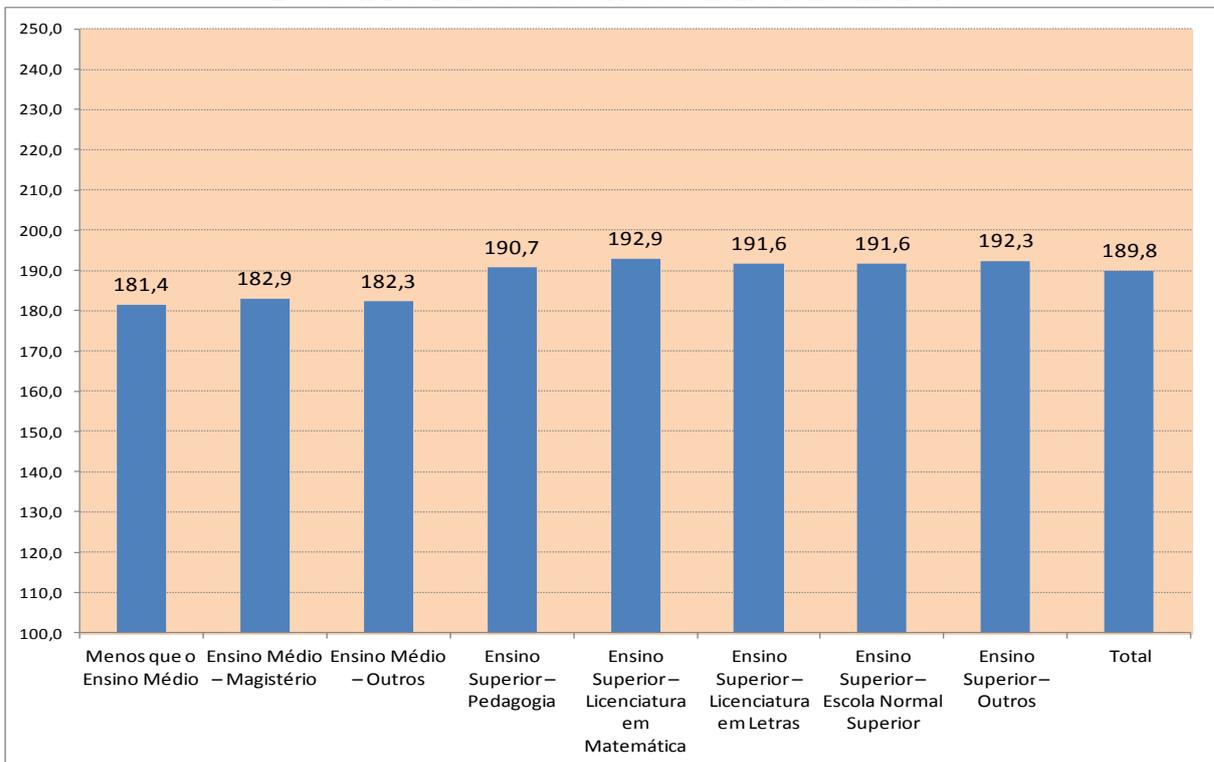
⁴ Um ponto importante a observar aqui é que as provas de Matemática e Língua Portuguesa que têm sido aplicadas pelo SAEB tem apresentado boa qualidade psicométrica e pedagógica, conforme pesquisa realizada por RODRIGUES, Margarida Mariano. “Proposta de análise de itens das provas do SAEB sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

Gráfico 1 – Titulação do professor por Desempenho do aluno em Língua Portuguesa no Prova Brasil 2007 entre alunos de 4ª série do ensino fundamental.



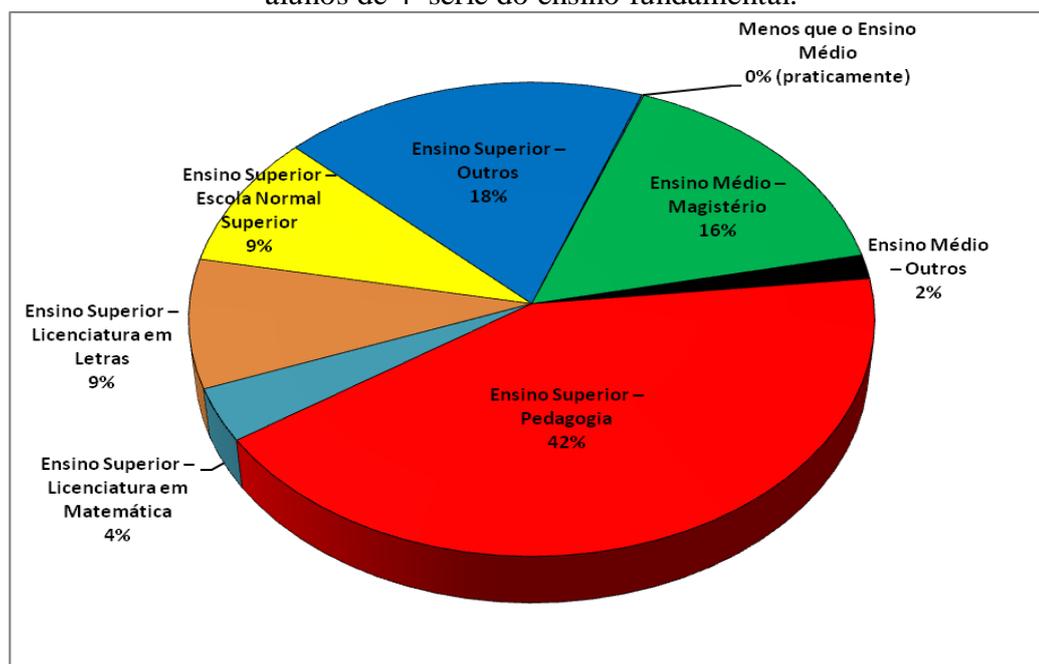
Fonte: Gráfico gerado diretamente dos microdados do PROVA BRASIL 2007.

Gráfico 2 – Titulação do professor por Desempenho do aluno em Matemática no Prova Brasil 2007 entre alunos de 4ª série do ensino fundamental.



Fonte: Gráfico gerado diretamente dos microdados do PROVA BRASIL 2007.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores por perfil de formação no Prova Brasil 2007 entre alunos de 4ª série do ensino fundamental.



Obviamente, esses dados devem ser interpretados com a devida cautela.⁵

Primeiro, é preciso compreender a definição da escala de pontuação das provas. De sorte a assegurar a comparabilidade entre os diferentes níveis de ensino entre si e ao longo do tempo, a escala dessas provas varia de 0 a 500 pontos. Entretanto, o sistema estabelece 200 pontos como o critério mínimo de referência a ser atingido pelos alunos da 4ª série, 250 pontos para os alunos de 8ª série e acima de 250 para alunos do ensino médio. Tendo em vista tais critérios, pode-se dizer que o desempenho médio dos alunos da 4ª série em Língua Portuguesa (aproximadamente 170 pontos) e Matemática (aproximadamente 185 pontos) está atingindo relativamente o nível esperado desse nível de ensino, mas ainda deixa a desejar se comparado as classificações em testes a níveis internacionais.

Em segundo lugar, não se pode inferir que o valor agregado pelos cursos de Pedagogia seja nulo do fato de haver relativamente pouca diferença entre as notas dos alunos cujos professores possuem o curso superior de Pedagogia e as notas dos alunos cujos professores possuem apenas o ensino médio. Cláudio de Moura Castro já havia observado, inclusive, em pesquisa realizada no início dos anos 80, que alunos de professoras normalistas apresentavam rendimento escolar *melhor* do que alunos de professoras graduadas em pedagogia (CASTRO, 1984). Nesse caso, alguém poderia conjecturar que o problema não seria tanto a precariedade dos cursos de pedagogia, mas a razoabilidade dos cursos normais.

⁵ A interpretação dos gráficos foi realizada juntamente com o orientador.

Essa, contudo, não seria a objeção que levantaríamos. O problema aqui é que o perfil do professor dos alunos que estão sendo avaliados na 4ª série pode não ser o mesmo dos professores que esses mesmos alunos tiveram em suas três séries anteriores. Em outras palavras, não sabemos se o professor que lecionou na 4ª série que está sendo avaliado é o mesmo que lecionou nas três primeiras séries, ou, pelo menos, possui o mesmo perfil daqueles que lecionaram naquelas séries. É fácil verificar que em muitas escolas os professores se “especializam” por certo tempo em séries determinadas, de tal forma que os alunos mudam de professores a cada ano das séries iniciais, permanecendo o professor sempre na mesma série. Seria incorreto, nesse caso, atribuir todo o desempenho do aluno na aferição do PROVA BRASIL aplicada ao término da 4ª série apenas ao professor que ele teve naquela mesma série final do ciclo, ignorando-se o que aconteceu nas três séries pretéritas. Tendo em vista essa falta de informação, pensou-se em gerar essa mesma correlação com os dados do chamado PROVINHA BRASIL, um teste criado recentemente e que visa mensurar a eficácia do processo de alfabetização dos alunos ao final da 2ª série do ensino fundamental. Esse era, aliás, um dos propósitos originais da pesquisa de Costa (2011), propósito esse que foi frustrado pelo fato de o INEP não levantar de forma sistemática e disponibilizar a informação acerca do perfil dos professores das crianças submetidas ao novo teste”.⁶

Em todo caso, combinando-se o desempenho geral abaixo do mínimo esperado com essa diferença reduzida de rendimento entre os alunos em função do perfil de formação de seus professores, cabe realmente interpretar os dados dos gráficos 1 e 2 como *indícios de precariedade* da formação de professores de séries iniciais no país. Nesse sentido, não deixa de ser importante observar que alunos de professores licenciados em Matemática e Letras se saíram melhor nas provas de matemática e língua portuguesa, respectivamente, do que os alunos de professoras graduadas em pedagogia. Por certo, poder-se-á argumentar que esse resultado é óbvio, tendo em vista a serem aquelas as especialidades daqueles professores. Ocorre que, no Brasil, as licenciaturas em disciplinas específicas, como matemática, letras, física, química, biologia, etc. são destinadas à formação de professores que atuarão nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isso significa que tais licenciados não

⁶ Não obstante isso, a pesquisa realizada por Diana Costa descobriu, no que concerne ao projeto integrado de pesquisa do qual participamos, que o PROVINHA BRASIL não apresenta viés ideológico. Confira-se COSTA, D. T. **Provinha Brasil: Análise da avaliação por meio da visão de um grupo de professores da rede pública de educação do Distrito Federal**. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação), 2011.

recebem um preparo especial para lidar com crianças de menor idade. Ora, seria difícil recusar a tese de que a Pedagogia no Brasil apresenta-se como mais vocacionada para atuar nas séries iniciais do que as licenciaturas de disciplinas específicas. O gráfico 3 corrobora essa tese, mostrando que a categoria “modal” de professores que atuam na 4ª série é composta por graduados em pedagogia (42%). Assim sendo, dever-se-ia esperar um rendimento escolar inclusive *melhor* em matemática e língua portuguesa por parte dos alunos de professores formados em pedagogia comparativamente aos alunos de professores licenciados nessas próprias áreas disciplinares.

Tendo em vista as monografias específicas que já foram geradas no âmbito do referido projeto integrado de pesquisa, pode-se dizer que o principal resultado até agora obtido refere-se à qualidade pedagógica das provas que têm sido aplicadas no âmbito do antigo PROVÃO e do atual ENADE na área de Pedagogia. As investigações de ROSA (2009) e ROSA (2011), bem como as análises pedagógicas de *todas* as três provas dos PROVÕES e as duas provas do ENADE em Pedagogia, mostram que menos de 20%, em média, das mais de 200 questões dessas cinco provas (40 questões em média por teste) estão isentas de defeitos formais ou de viés ideológico. É quase inacreditável o fato de que somente *uma questão referente ao conteúdo ou à metodologia de ensino de matemática e de ciências* tenha sido introduzida nessas provas! Ademais, nem mesmo a controvérsia sobre os métodos de alfabetização foi contemplada nessas provas.

Na verdade, reside aqui, inclusive, a principal razão que conduziu nosso interesse para *investigar a situação dos cursos de pedagogia noutros países*. Tendo em vista o caráter altamente defeituoso dos PROVÕES e dos ENADES na área de Pedagogia, simplesmente não é possível utilizar os dados coletados pelo INEP através daqueles testes para identificar instituições universitárias melhor e pior posicionadas em relação à formação de professores, de sorte a melhor compreender o efeito dos diferentes processos de formação de graduandos sobre o desempenho naqueles testes de saída desses cursos. Daí termos iniciado uma reflexão que nos levou à ideia de comparar a estrutura curricular da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília com a estrutura curricular do **National Institute of Education** (NIE) da Nanyang University de Singapura. A escolha da primeira instituição se deve à familiaridade que temos com a mesma. A escolha da segunda se deve basicamente a três fatores, a saber: a) primeiramente, porque os estudantes das séries iniciais de Singapura têm se destacado regularmente no **ranking** dos testes educacionais (notadamente no TIMSS e no PIRLS); b) em segundo lugar, porque o NIE disponibiliza de forma generosa, em inglês, muita informação sobre a estrutura curricular de seus cursos; c) por fim, porque ficamos

bastante impressionados com as informações que o diretor daquela instituição, professor Lee Sing Kong, deu à revista VEJA em 2009 sobre a formação de professores no NIE, apresentando um painel profundamente contrastante com o que parece acontecer no Brasil (forma de admitir os alunos; papel da pesquisa aplicada na orientação do curso de formação; papel conferido ao estágio supervisionado; prestígio atribuído a carreira docente, etc).⁷

A luz dessas considerações preliminares, cabe dizer então que a presente monografia tem como **objetivo geral**:

- Caracterizar e comparar o perfil da formação de professores ofertado pelos cursos de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pelo **National Institute of Education** da **University of Nanyang** de Singapura.

Em termos mais específicos, a presente investigação tentará responder pelo menos as seguintes perguntas:

- Como os alunos ingressam no curso nas duas instituições?
- Quais são as disciplinas curriculares básicas desses dois cursos?
- Como essas disciplinas se distribuem em termos de disciplinas de formação geral e disciplinas de formação técnico-profissional?
- Que papel cada curso atribui ao estágio supervisionado e como cada curso estrutura seus estágios?

Inicialmente, tínhamos a intenção também de saber em que medida e de que forma as duas instituições se diferenciam em termos da carga de doutrinação ideológica eventualmente praticada nos cursos. Cientes da enorme dificuldade de se obter dados empíricos acerca desse problema, consideramos a possibilidade de nos aproximarmos do tema por meio da análise dos planos de curso dos professores que atuam nos dois programas. Infelizmente, contudo, não conseguimos obter cópia dos planos de curso dos professores do **National Institute of Education** de Singapura. Chegamos a enviar uma carta para o Diretor da instituição solicitando esses dados, mas não obtivemos uma resposta que satisfizesse nossa demanda. Não tivemos outra alternativa, nesse caso, a não ser abandonar essa questão específica.

⁷ Confira-se em AZEVEDO, Reinaldo. **Ensinar é para os melhores**. Revista Veja, 2115, vol.42, n.22, 2009.

No primeiro capítulo da monografia, traçamos um panorama acerca da busca de identidade do curso de pedagogia no Brasil, ressaltando aspectos históricos, a evolução da legislação do curso e informações sobre o quadro atual da formação de professores.

No segundo capítulo, indicamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados obtidos sobre a estrutura curricular das duas instituições, focalizando suas semelhanças e diferenças mais evidentes.

Nas considerações finais, sumarizamos os principais resultados colhidos ao longo da investigação.

2. Capítulo I - Referencial Teórico

A Pedagogia passa por um longo processo de estruturação do currículo – como qualquer outro curso – na tentativa de fornecer a melhor formação e de engajar o país em um significativo desenvolvimento educacional. Entender tal processo evolutivo contribui para compreender a Pedagogia vigente.

2.1. A Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia teve sua regulamentação em 1939, mas estudos pedagógicos já vinham sendo realizados antes do referido período. A década de 30 - um período fortemente marcado pelas ideias escolanovistas - foi o marco da evolução pedagógica no Brasil, conforme aponta Brzezinski (1996).

A institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resultou de acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação adotada pelos Pioneiros da Escola Nova [...]. (BRZEZINSKI, 1996, p. 18).

Conforme os ditames escolares existentes no final do período imperial no Brasil (década de 1880), a formação de professores exigida era a de nível médio, para então se adentrar na Escola Normal, onde seria concedido a este profissional atuar na escola fundamental e na própria Escola Normal. Até então, o Ensino Superior no país praticamente se limitava às áreas de Medicina, Direito e Engenharia.

Com a primeira regulamentação do curso de Pedagogia, em 1939, prevê-se a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os institutos de educação como integrantes à universidade. Contudo, de acordo com Brzezinski (1996), os Institutos de Educação sofriam sucessivas adaptações para atender ao decreto reformador do ensino. Buscava-se, na realidade, uma base comum de formação para todos os educadores.

Para os pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários. (BRZEZINSKI, 1996, p. 31).

Apesar de todas as inquietações dos pioneiros da Escola Nova, muitas ações ainda se mostravam inacabadas e nem todas as reivindicações foram alcançadas. Não obstante, a repercussão alcançou a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP), pois tais instituições incorporaram, cada uma a sua maneira e, até certo ponto, a concepção de universidade que se requeria no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

No entanto, Saviani (2009) ressalta que de 1932 a 1939, abriu-se uma nova fase em tal processo, quando os institutos de educação passaram a ser encarados não apenas como fonte de ensino, mas também de pesquisa. São marcos históricos do referido momento a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a reforma de Fernando Azevedo em São Paulo, em 1933.

O ensino seguia uma espécie de esquema, segundo tal regulamentação o chamado “esquema 3+1”, onde nos três primeiros anos obtinha-se o diploma de bacharel e, com mais um ano, o de licenciatura; sem a licenciatura, o profissional era tido como técnico da educação.

De acordo com os dados extraídos por Chaves (2004), o currículo se definia nos três primeiros anos, ou seja, no bacharelado, com as seguintes matérias obrigatórias: Complementos de Matemática (1ª série); História da Filosofia (1ª série); Sociologia (1ª série); Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série); Psicologia Educacional (1ª, 2ª, 3ª séries); Estatística Educacional (2ª série); História da Educação (2ª e 3ª séries); Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série); Administração Escolar (2ª e 3ª séries); Educação Comparada (3ª série); e, Filosofia da Educação (3ª série). Já para a licenciatura, além das disciplinas do bacharelado, acresciam-se as disciplinas: Didática Geral; Didática Especial e Administração Escolar.

Conforme apresentado no terceiro capítulo do presente estudo, parte das disciplinas obrigatórias supracitadas permanece no atual currículo da Faculdade de Educação da UnB, restando saber se as modificações introduzidas foram apenas de nomenclatura ou também de objetivos a serem atingidos através das mesmas.

2.2 O curso de Pedagogia pela Resolução n°. 252/69, do Conselho Federal de Educação

Na década de 1960, a Pedagogia regulamentada pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) encontrava-se no Parecer n°. 251/62, e recebia fortes depreciações. Silva (1999) relata que o comentário que se fazia do pedagogo era de que tal profissional seria um especialista de generalidades, pois havia disciplinas a cursar, mas que não se detinham em um foco específico. Conforme aquela autora, “o elenco de disciplinas oferecidas no curso parecia refletir essa mesma indefinição de que padecia a área das ocupações profissionais do pedagogo” (SILVA, 1999, p. 2). Em realidade, a autora trata aqui da preocupação com a competência técnica. Para tanto, busca-se uma reformulação em que se levanta a hipótese se o problema não estaria na questão da identidade do curso de Pedagogia.

Em decorrência do Golpe Militar de 1964, e sua repercussão no campo educacional, modifica-se a denominação do ensino primário e médio para a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério nos anos de 1971 a 1996, utilizando para esse fim, argumentos que estavam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n°. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou seja, especificidades que decorrem de conteúdos mínimos fixados para o curso de Pedagogia por meio da Resolução do CFE, n° 252/69.

Chaves (2004) observa que em 1969, com a Reforma Universitária que se institui pela Lei n°. 5.540/68, é aprovada uma terceira regulamentação para o curso de Pedagogia pelo Parecer n°. 252/69. Ainda que redigida pela mesma pessoa, o professor Valnir Chagas, a nova lei apresentou propostas para uma reformulação geral dos currículos mínimos que vigoravam com base nos princípios dessa reforma. Assim, obtém-se uma base comum para os profissionais com diferentes segmentos, tornando-os especialistas.

Os especialistas teriam habilitações específicas que correspondessem aos ditames previstos pela legislação, ou seja, atendimento à demanda do mercado; assim, exigem-se diferentes modalidades de capacitação que tenham uma base comum e outras diversificadas.

Tendo em vista tal cenário, Brzezinski (1996) observa que:

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

Um dos grandes problemas que estaria associado a tal concepção seria a dosagem errada das teorias ou dos métodos; ao invés de complementá-las, usava-se em demasia a mesma dosagem teórica ou metódica, tornando-a única e absoluta, na maioria das vezes. Libâneo (1999, p. 13) relata que “a prática educativa, o objeto da teoria pedagógica”, modificou-se “junto com os impulsos transformadores da sociedade”, encontrando-se, em excesso, teoria e métodos. Assim, fazia-se necessário um enfoque que reunisse todos os métodos e teorias de ensino e aprendizagem, além de conceitos de educação que permitissem ao futuro professor que trilhasse o caminho que melhor lhe conviesse, não enfatizando apenas uma visão teórica, mas também prática.

No parecer em discussão, foram previstas cinco habilitações para o curso de Pedagogia, a saber: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação; Administração; Supervisão; e, Inspeção Escolares – as três últimas oferecidas na modalidade de curta duração.

A habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, reconhecida como Magistério, incumbia ao professor, segundo o Parecer n°. 252/69, a responsabilidade de preparar o professor primário, necessitando para tal, a disciplina “Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de ensino na Escola de 1º Grau”, que se intitula atualmente de estágio.

De acordo com Chaves (2004) e com a terceira regulamentação do curso, as disciplinas a serem cursadas como base comum seriam: Sociologia Geral; Sociologia; Psicologia História; e, Filosofia, todas da Educação e Didática. Para a habilitação Magistério, acrescentar-se-iam as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; e, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). Para a habilitação Orientação Educacional, acrescentar-se-iam as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Educacional; e, Medidas Educacionais. Na habilitação Administrador Escolar, incluir-se-iam as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; e, Estatística Aplicada à Educação. Para a habilitação Supervisor Escolar, estavam presentes as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; e, Currículos e Programas. E, para a habilitação de Inspeção Escolar, estavam presentes as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura

e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; e, Legislação do Ensino.

Segundo Brzezinski (1996), a Reforma Universitária de 1968 e a reformulação do curso de Pedagogia, através do Parecer nº. 252/69, teriam tornado a identidade do curso ainda mais problemática, embora muitos tendessem a crer que o estabelecimento de tantas habilitações técnicas viesse, ao contrário, consolidar a identidade profissional do pedagogo.

2.3 A tomada de consciência da identidade do curso de Pedagogia

O período compreendido entre 1970 a 1979 caracteriza-se pela tomada de consciência da identidade do curso. Dá-se na década de 1970, um movimento de renovação pedagógica, com a participação de educadores, através de mobilizações e com as indicações propostas uma vez mais pelo próprio professor Valnir Chagas.

Concernente a esse movimento de renovação, acrescia-se ainda a vontade de que houvesse uma formação que preparasse, de maneira satisfatória, os futuros pedagogos tanto para áreas vinculadas à educação infantil como para outras que viessem a necessitar de seus conhecimentos, de maneira que preparassem o profissional da Pedagogia, efetivamente, para a sua atuação em diferentes áreas.

A partir dos anos 1980, com a abertura política, há uma reorganização do Estado, que objetivou contribuir com as licenciaturas de forma a aprimorá-las, pois, como destaca Silva (1999, p. 14), “apontava-se que, nestas, os alunos eram precariamente preparados para o ensino porque, dentre outros fatores, não se previa, para sua formação, aquele conjunto de conhecimentos sobre a educação, que lhes pudesse também garantir a condição de educador.” Assim, também se fazia necessária uma conscientização do referido profissional enquanto educador, e não apenas mero transmissor de conteúdos, formando, então, o professor enquanto educador.

Até o ano de 1990, segundo Silva (1999), mantém-se as ideias básicas, no que se refere à base comum do currículo, de formar o professor enquanto educador e a relação entre licenciatura e bacharelado que se estabelece pela base comum. Desde então, tais ideias vem sendo mantidas propiciando, de acordo com aquela autora, uma identidade promovida pelo debate a respeito das funções do curso de Pedagogia e sua estruturação.

Nos anos posteriores, ou seja, de 1996 a 2006, têm-se o advento dos institutos superiores de educação e das Escolas Normais Superiores. O quadro de mobilização dos

educadores, de acordo com Saviani (1999), alimentou a expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado.

2.4 O curso de Pedagogia com o Parecer nº. 133/01

No período compreendido entre 1999 a 2004, advêm algumas iniciativas do Ministério da Educação (MEC) em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia, a exemplo do Parecer nº. 133/01, que institui as Diretrizes para Formação de Professores. Ressalte-se que, para tanto, tal Parecer ainda apresentou coerência ao estabelecer uma formação em nível superior devido ao art. 62, da Lei nº. 9.394/96 (a LDB).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 46).

Diante do exposto, é notório observar que a formação do professor para atuação na educação básica deveria ocorrer em nível superior. O referido Parecer, no entanto, traz a autonomia da universidade que pode fixar o seu currículo, bem como modificá-lo em consonância com as diretrizes do curso, de acordo com o art. 53 da LDB, que estabelece o poder de

Art. 53. [...]

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]
(BRASIL, 1996, p. 40).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), nº. 01/2006, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia aplicam-se à formação deste profissional para atuação na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Concernente aquela resolução, nota-se que o atual curso de Pedagogia tem a prevalência do referido ditame, ou seja, em nível superior, que não objetiva formar apenas

professores para as séries iniciais, mas um educador apto para o ingresso em sala de aula e em outros ambientes. Porém, para que tal situação se concretize, faz-se necessário compreender os atuais componentes dos currículos e examiná-los diante da realidade. Com esse intuito, é coerente analisar a formação deste profissional de acordo com a Lei nº9.394/96, já que esta traz informações e obrigatoriedades na educação e contribui para uma melhor compreensão dos componentes curriculares.

2.5 A formação do pedagogo na LDB

Através da LDB, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), nota-se que faltam mais condutas específicas no que tange a formação do professor, que pode ser confirmado, pelas leis complementares posteriores a LDB.

É notório acrescentar que com o objetivo de proporcionar à formação do pedagogo um aprendizado singular e corporativo, ao mesmo tempo, resulta na indagação se a possível identidade a ser construída pelo sujeito, não pode ter se perdido entre tais espaços. Afinal, segundo Gatti (2009), encontra-se no Brasil uma grande variedade de disciplinas que também variam para o curso em análise.

O curso de Pedagogia no Brasil, de acordo com o censo de Ensino Superior (INEP, 2009), conta com o número de 573.898 matriculados, sendo que 287.127 alunos estão matriculados na modalidade presencial, e 286.771 inscritos na modalidade a distância. De fato, o número de alunos matriculados obteve aumento considerável, refletindo, conseqüentemente, no aumento das instituições que oferecem tal formação.

Um exemplo que retoma bem o movimento apresentado é o fato de que, no momento em que a LDB (BRASIL, 1996) entrou em vigor, surgiu um marco divisório das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme apontam Segenreich e Castanheira (2009). Depara-se, então, no ano de 1996, com 922 IES no Brasil; já no ano de 2001, existiam 1.391 IES e, no ano de 2006 – dez anos após a LDB – existiam 2.270 IES (INEP, 1999, 2002, 2007 apud SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p. 59).

Dessa maneira, torna-se fundamental a compreensão da essência dos cursos, analisando-os com tal profundidade e permitindo o amadurecimento dos mesmos a fim de empenhar melhorias à estrutura vigente.

2.6 A docência como base da identidade do profissional da educação.

A identidade do profissional educador, segundo Brzezinski (1996), tem relação direta com a docência. No entanto, com as modificações do curso ao longo do tempo, torna-se pertinente repensar tal identidade. Atualmente, o pedagogo tem a possibilidade de atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de poder atuar em espaços não-escolares, nos quais seus conhecimentos pedagógicos sejam necessários.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p.7)

Diante disso, nota-se que o foco da formação do pedagogo está na atuação na educação, em seu sentido amplo, e não apenas em uma área específica, o que é ressaltado inclusive pelo próprio Parecer do CNE.

A construção da identidade do pedagogo é algo que há anos vem sendo debatida. Silva (1999) faz referência evidenciando tal perspectiva em anos anteriores:

Até 1983, participei, com muito empenho, de suas atividades e foi nesse processo que passei a perceber que o problema da identidade do curso de Pedagogia não tinha a ver apenas com a sua própria organização, mas também com a dos demais cursos de formação de educadores, em nível médio e superior. (SILVA, 1999, p. 13).

Percebe-se, dessa forma, que, na tentativa de formar profissionais aptos a atuarem nas salas de aula, muitas disciplinas acabavam por se tornar comuns para os cursos de licenciatura, por exemplo: didática geral, e não abrangiam disciplinas que complementassem a formação enquanto educador, por exemplo: didáticas específicas, privilegiando-se, assim, a “teorização” do conteúdo e não a preparação do indivíduo para sala de aula. Silva (1999), sob tal ênfase, assim destaca:

(...) Apontava-se que, nestas, (textos produzidos durante a reformulação do curso de Pedagogia, enfatizando o problema das licenciaturas) os alunos eram precariamente preparados para o ensino porque, dentre outros fatores, não se previa, para sua formação, aquele conjunto de conhecimentos sobre a educação, que lhes pudesse também garantir a condição de educador. Além disso, alguns autores chegavam a sugerir formas de garantir aos estudantes

de pedagogia e das demais licenciaturas, indistintamente, essa formação básica comum. (SILVA, 1999, p. 14).

Logo, compreender e diferenciar a identidade do professor e do pedagogo a fim de diferenciá-las implica em uma reestruturação de formação que é pensada e repensada constantemente. Diante do exposto, a seguir, apresentar-se-á a proposta de estudo de Gatti (2009), que será aplicada no presente estudo.

2.7 Contexto atual da formação do pedagogo: um estudo de Bernadete Gatti

A literatura acadêmica apresenta estudos que pretendem avaliar a formação atual dos professores. No entanto, há de se destacar os estudos empreendidos por Bernadete Gatti (1999) a fim de analisar tal situação. Aquela autora contribui através de um estudo sobre a Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, divulgado em março de 2009, como organizadora, juntamente com Marina Muniz Rossa Nunes. O presente estudo fará menção ao estudo curricular das Licenciaturas em Pedagogia.

A pesquisa efetivada por Gatti (2009) depara-se com a tentativa de analisar as propostas formadoras desenvolvidas nas disciplinas e conteúdos em instituições de Ensino Superior dos cursos presenciais, sendo elaborada através do contexto dos resultados obtidos por estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e internacionais, a respeito da qualidade do ensino básico no Brasil, uma vez levantando elementos para a melhoria do ensino e para a formação dos professores.

Foram pesquisadas 71 (setenta e uma) instituições, dentre as quais, apresentaram ao todo 3.107 (três mil e cento e sete) disciplinas, sendo em média 44 (quarenta e quatro) disciplinas consideradas obrigatórias, exceto as que se referem a estágio. Gatti (2009, p. 20) acrescenta que “(...) a variação de curso para curso do número de disciplinas propostas também é grande”. Vale ressaltar que, para critério de melhor contextualização, os aspectos supracitados correspondem ao curso de Pedagogia.

A organização dos dados adotada por Gatti (2009), com início por meio do norteamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, englobam estudos básicos, aprofundamento, diversificação de estudos e os estudos integradores. Dessa forma, no intuito de clarificar a pesquisa e contemplar vários aspectos presentes na referida formação, Gatti (2009) define oito categorias, a saber:

- 1) Fundamentos teóricos da educação – adequação das disciplinas que embasam teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Filosofia da Educação.
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – refere-se às disciplinas de conhecimento pedagógico, que tentam proporcionar uma formação ampla tanto para professores quanto para profissionais da educação, como por exemplo, Gestão Educacional.
- 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica – contempla as disciplinas que possibilitam instrumentar a atuação do professor, como por exemplo, Didática específica.
- 4) Conhecimentos relativos às modalidades de ensino específicas – adequação das disciplinas que relacionam a área de atuação a um segmento determinado, como por exemplo, Desenvolvimento e Aprendizagem das Pessoas.
- 5) Outros saberes – refere-se às disciplinas que proporcionam maior repertório, como por exemplo, Novas Tecnologias, possibilitando a diversificação dos estudos.
- 6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso – refere-se à metodologia de pesquisa e trabalhos finais de cursos, como por exemplo, seminário final de curso.
- 7) Atividades complementares – abrange atividades que complementem a formação profissional; são recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como por exemplo, estudos independentes (cursos diversos ou atividades realizadas durante o curso, palestras etc).
- 8) Estágio – componente obrigatório do currículo; no entanto, não é definida a maneira como ocorre e, por isso, aquela autora destaca um comentário a parte nessa categoria.

Para compreender melhor a referida classificação e o estudo de Gatti (2009) propriamente dito, apresenta-se a seguinte distribuição das categorias supracitadas na tabela abaixo.

Tabela 2: Distribuição das disciplinas obrigatórias, de acordo com as categorias definidas por Gatti (2009).

Categorias		%
Fundamentos Teóricos da Educação	Fundamentos Teóricos da Educação	22,6
	Didática Geral	3,4
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	5,3
	Currículo	5,1
	Gestão Escolar	4,5
	Ofício Docente	0,6
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do Currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	20,7
	Tecnologias	0,7
Conhecimentos relativos às modalidades de ensino	Educação Especial	3,8
	Ensino de Jovens e Adultos	1,6
	Educação Infantil	5,3
	Contextos não-escolares	0,5
Outras disciplinas		18,5

No que tange às categorias Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e Outros Saberes, estas foram agrupadas na tabela anterior ao campo Outras Disciplinas e que, ao tratar da oitava categoria (Estágio) – que não foi citada – sua análise recebe comentário posterior e, por lei, já possui carga horária definida.

Ao abordar a categoria Estágio, Gatti (2009, p. 20) revela através de sua pesquisa que, conforme a quantia de horas prevista para o curso, ou seja, 3.200 (três mil e duzentas) horas, apenas 300 (trezentas) horas são dedicadas ao estágio, e assim, percebe o currículo como “um conjunto disciplinar bastante disperso”. Ao analisar o conteúdo disposto nas ementas, aquela autora nota uma predominância relativa aos aspectos teóricos, o que reafirma as poucas horas dedicadas para estágio.

Segundo Gatti (2009), as disciplinas que fazem parte da categoria “Conhecimentos relativos à formação profissional específica”, que enfatizam em suas ementas a preocupação com o porquê e o que ensinar na tentativa de evitar tais teorias como receituários, só fazem curtas referências sobre o quê e como ensinar. Assim, na referida categoria, apenas 28% podem ser classificadas como formação profissional específica. O gráfico a seguir evidencia a sobrecarga de conhecimentos não-profissionais no currículo.

Gráfico 4: Distribuição do percentual dedicado a categoria “Conhecimentos relativos a formação profissional específica”.



Conforme o gráfico anterior, mais de 70% do currículo do curso está destinado a outros conhecimentos. No entanto, ao tomar como base que a formação do pedagogo é determinada como Licenciatura e, logo, voltada para categorias básicas como o quê e como ensinar, constata-se que há muito que crescer em tal categoria, visto que está descompensada em relação a outra, que apresenta o percentual de apenas 28%.

O cenário correspondente à preocupação em não passar receituários e a fazer curtas referências sobre o quê e como ensinar tende a se repetir na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1,6%), Educação Especial (3,8%) e Educação Infantil (5,3%), pois acentuam abordagens descritivas com pouca referência ao aspecto prático. Acrescente-se que poucos cursos referenciam as modalidades de ensino, mas o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação recebe 40% do total das mesmas. Diante do exposto, Gatti (2009) destaca:

[...] a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2009, p. 21).

Com o estudo realizado a nível nacional, aquela autora revela que nas universidades federais ocorre maior oferta de disciplinas na área de “Conhecimentos relativos a formação profissional específica”, ainda que não concilie teoria e prática. De outro modo, as universidades estaduais concentram-se mais nos “Fundamentos teóricos da educação”.

Na continuação de sua pesquisa, Gatti (2009) aponta que as universidades apresentam em maior quantidade disciplinas que abordam os “Fundamentos da Educação”, enquanto que outras faculdades atentam-se mais à “Formação profissional específica” e à “Pesquisa e trabalho de conclusão de curso”. Os centros universitários revelam maior percentual de disciplinas referentes a “Sistemas educacionais” e “Modalidades de ensino”.

Em relação aos estágios, não foi constatado na pesquisa daquela autora como os mesmos estão sendo realizados, pois sofrem imprecisões. Algumas instituições aplicam uma maior quantidade de horas do que as previstas. Há outras instituições que oferecem opções de estágio aos alunos, segundo a área almejada, e outras que apenas mencionam a totalidade de horas sem referências mais precisas. Assim, Gatti (2009) sugere que a maior parte dos estágios atenha-se às questões de observação, e não na prática docente efetiva.

Ao conduzir a análise das ementas, estas podem seguir, de acordo com Gatti (2009), os formatos de lista (através da lista de diferentes temas, compõem-se o conjunto de conteúdos trabalhados no período), explicitação de um objetivo geral (explicita certas concepções em apenas um parágrafo) e concepção e finalidade (objetiva expressar a concepção e finalidade da disciplina). No entanto, têm-se a constatação de que estas não seguem um padrão e, das ementas analisadas, apenas 8% fazem uso da palavra escola.

Em suma, diante da pesquisa de Gatti (2009), norteadora para o desenvolvimento do presente estudo, revela-se uma tendência “generalista” e pouco técnica dos cursos de Pedagogia existentes atualmente no Brasil, ou seja, busca-se formar um profissional capaz de atuar em diversas áreas, e não em repartições na profissão, como ocorrido durante a década de 1970 – o chamado tecnicismo.

Refletir sobre tais aspectos é algo que vale a pena, pois atualmente têm-se a formação de muitos generalistas, mas falta equilíbrio no processo de formação – fato evidenciado na pesquisa de Gatti (2009). Afinal, a ênfase oferecida pela academia dá-se muito mais nos fundamentos da educação do que nas disciplinas voltadas para a área de formação específica. Parece ter ocorrido uma apropriação das críticas fervorosas ao tecnicismo, inferindo para o molde atual do curso de Pedagogia uma sobrecarga de fundamentos gerais.

3. Capítulo II - Metodologia da Pesquisa

O presente capítulo aborda a concepção de pesquisa utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em curso, além da técnica utilizada para coleta e análise dos dados. De acordo com a finalidade apresentada, faz-se uso dos escritos de Gil (1994) e Yin (2005): o primeiro, aborda as metodologias de pesquisa e sua aplicação em pesquisas na área das ciências humanas, em especial, nas pesquisas em educação; o segundo, aborda a metodologia que foi empregada.

Na presente pesquisa, faz-se necessário compreender a escolha quanto ao método a ser utilizado. Empregou-se, então, um estudo de caso comparativo com características exploratórias, compreendendo-o como um escrito “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos [...]” (GIL, 1994, p. 78). Assim, é possível conhecer o objeto de estudo em sua essência, o que possibilita maior detalhamento do mesmo, ainda que não tenha se estabelecido contato direto com o Instituto Nacional de Educação de Singapura (NIE) que serviu de base para a análise do curso de Pedagogia, além da Universidade de Brasília (UnB).

O estudo em questão mostra-se comparativo a partir do momento em que estabelece correlações e pontos relevantes para a análise dos currículos do curso de Pedagogia dos institutos supracitados. Para tanto, não existe a intenção de desqualificação das estruturas de cada currículo, mas o estabelecimento de critérios de análises que possam complementá-las.

O estudo de caso tem flexibilidade, o que “é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos” (GIL, 1994, p. 79). O tema e as comparações que serão empreendidos têm certa limitação, pois não existem estudos com os temas apresentados e, assim, é preciso conhecer cada instituição, considerando suas especificidades.

“[...] Para fins de ensino, um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa ou acurada de eventos reais; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes.” (YIN, 2005, p. 20). Assim, a dedicação empregada no referido estudo visa ampliar a visão do currículo que está sendo ofertado pelas instituições investigadas, bem como levantar aspectos que possam ser repensados.

O estudo de caso aqui empreendido se restringe à apresentação rigorosa dos dados empíricos (YIN, 2005). Ressalte-se que, o estudo de caso trata de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada ao se procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais diversos fatores estão

simultaneamente envolvidos. Yin (2005) afirma que tal abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas.

A intenção original da presente pesquisa era analisar a estrutura curricular dos cursos de pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UnB e do NIE/Singapura, das ementas das disciplinas que compõem os referidos currículos e dos planos de curso de todos os professores que lecionam nos dois programas. Entretanto, não foi possível analisar os planos de curso dos professores que atuam nos programas, pois, embora tenhamos obtido tais planos com respeito aos professores da FE/UnB, não conseguimos obter os planos dos professores do NIE/Singapura. Limita-mo-nos, portanto, a aplicar a tipologia proposta por Bernadete Gatti, efetuando nela, porém, uma pequena modificação proposta pelo professor Bráulio Matos. A modificação diz respeito ao fato de Gatti não ter separado claramente em suas grandes categorias as ementas destinadas a tratar do **conteúdo** de certa disciplina daquelas ementas destinadas a tratar dos **métodos de ensino** dessa mesma disciplina. Nesse sentido, a tipologia empregada será composta pelas seguintes categorias:

1. Fundamentos teóricos da educação (Sociologia, História, Antropologia, Filosofia etc.);
2. Fundamentos teóricos para o ensino (Didática Geral, Psicologia da Educação);
3. Legislação e Gestão Escolar;
4. O que ensinar (Conteúdos Específicos);
5. Como ensinar (Didáticas Específicas);
6. Outras Modalidades de Ensino (Educação Especial, Educação de Adultos etc.);
7. Outros Saberes.

4. Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados

Antes da apresentação do resultado da aplicação da tipologia de Gatti (2009) aos dois programas selecionados (Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (FE/UnB) e Instituto Nacional de Educação (NIE/Singapura), importa considerar os antecedentes históricos que moldaram tais instituições. Para fins de maior clareza, apresentar-se-ão os antecedentes em tópicos separados, iniciando pela FE/UnB, para, posteriormente, comparar os dois programas.

4.1. Currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brzezinski (1996) resgata a trajetória da UnB a partir de Darcy Ribeiro, que ao projetar a referida instituição, em 1961, almejou a promoção do Ensino Superior renovado. O planejamento da referida universidade previa pressupostos racionais, modernizado e integrativo. Assim, a estrutura devia contemplar um conjunto de faculdades e institutos centrais. Contudo, não devemos esquecer a importância de Anísio Teixeira, pois, afinal, “a história da criação da UnB foi, portanto, partilhada por Anísio Teixeira ao lado de Darcy Ribeiro” (ROCHA, 2002, p. 1).

4.1.1. Breve Histórico

Embora vigorasse o currículo mínimo, Brzezinski (1996) afirma que a ousadia dos idealizadores possibilitou que a FE/UnB fosse à primeira iniciativa renovadora na década de 1960, e teve seu *status* de faculdade devido à sua multifuncionalidade.

As funções da FE/UnB definiam-se, segundo professores e especialistas, em desenvolver pesquisas, promover a integração nas licenciaturas entre os estudantes de diversos cursos, disseminar a concepção de que a educação é o aspecto que liga os diversos setores da universidade e promover a atualização dos professores e especialistas. Logo, a sua estrutura básica assim se definia:

- A de graduação, dimensão mais ampla que ofereceria cursos de formação de professores primários (ainda ambiciosa, mas já prevista para os anos 70), de professores da Escola Normal, de pedagogos – especialistas – e cursos de formação pedagógica dos licenciados;

- A de pós-graduação, dimensão que deveria ensinar a pesquisa, a fim de formar especialistas em altos estudos pedagógicos e para o magistério do ensino superior;
- A capacitação supletiva (expressão usada na época) correspondente à formação permanente do professor, em nossos dias substituída pela expressão educação continuada. (BRZEZINSKI, 1996, p. 69-70).

Através das informações supracitadas, percebe-se que as finalidades para a faculdade aqui evidenciada continuam com os mesmos propósitos, destacando-se apenas a modificação da Pedagogia para o nível de graduação, em 2002, findando as escolas normais.

É coerente acrescentar que a idealização para a FE que Anísio planejava, conforme expressa Rocha (2002), devia ocorrer de acordo com quatro funções, a saber:

Em primeiro lugar destacou a preparação de profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. Esta função, bastante tradicional marcou a historia das universidades brasileiras caracterizadas como confederação de escolas profissionais e menos como verdadeiras instituições com espírito universitário. A segunda função foi a de proporcionar ao aluno o contato com o saber e a sua busca. [...] A terceira função acentuada versou sobre o desenvolvimento do saber e a universidade como “locus” de sua elaboração, de “*busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico*”. Por último Anísio frisou a função da universidade como transmissora de uma cultura comum. (ROCHA, 2002, p. 4).

Assim, o projeto originário tentou articular a necessidade da transmissão do saber em relação com os acontecimentos da sociedade e com todo o contexto necessário para formar um alicerce sólido, inter-relacionando prática e saber que se aprofundava no momento em que Rocha (2002) aborda a realização do Magistério, ao relatar que este deveria ser voltado para a prática e pesquisa aplicada.

Um fato a ser destacado é a definição do conteúdo a ser abordado pelos cursos de Pedagogia, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), pois, conforme Brzezinski (1996, p. 72), “[...] depois de indicarem que algumas instituições de ensino superior estavam trazendo para a Faculdade de Educação todas as disciplinas [...]” Diante do fato, foi necessário estabelecer uma regulamentação para que não faltassem disciplinas necessárias nem sobrassem disciplinas desnecessárias – ou seja, era preciso que as disciplinas fossem direcionadas a fim de proporcionar a formação esperada pelo estudante e, ao mesmo tempo, pela instituição e pelo mercado de trabalho.

É interessante observar que as recentes reformas curriculares realizadas no âmbito da FE/UnB não conseguiram vencer totalmente os problemas de identidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, conforme mencionado no segundo capítulo do presente estudo.

Observando, por exemplo, a formação oferecida pela FE/UnB no ano de 1991, têm-se que o currículo formava profissionais para 5 (cinco) diferentes habilitações, a saber: Orientação Educacional e Administração Escolar, ambas para exercícios nas escolas de 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; Magistério para Início de Escolarização; e, Magistério para Educação Especial: Deficiência Mental e Tecnologia Educacional. Do ponto de vista administrativo, a FE estava organizada em três Departamentos, a saber: Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) e Departamento de Planejamento e Administração (PAD). É fácil notar que inexistia uma correlação clara e direta entre os departamentos e as habilitações. Afora o vínculo direto entre a habilitação em Administração Escolar e o PAD, as demais habilitações alocavam-se precariamente naquele momento no TEF (Orientação Educacional e Educação Especial) e no MTC (demais habilitações). Após 1991, as mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira tornariam tal desajuste didático-administrativo no âmbito da FE/UnB ainda maior. Um marco histórico importante dessas mudanças e desse impacto, sem dúvida nenhuma, foi a LDB (1996), que esvaziou a razão de ser dos Cursos Normais (e por conseguinte da habilitação Magistério das Matérias pedagógicas do 2º grau) e magnificou a importância do Magistério para Início de Escolarização no âmbito dos cursos de pedagogia.

Considerando a estrutura curricular vigente em 1991, as disciplinas comuns obrigatórias, com respectiva carga horária e quantidade de créditos, distribuíam-se conforme o que se segue no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura curricular vigente em 1991, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Disciplinas	Carga Horária	Crédito
Introdução à Filosofia	60h	04
História Social e Política do Brasil	60h	04
Introdução a Educação	60h	04
Organização da Educação Brasileira	60h	04
Fundamentos de Desenvolvimento da Aprendizagem	90h	06
Introdução à Sociologia	60h	04
História da Educação I	60h	04
Filosofia da Educação I	60h	04
Prática Educacional I	30h	02
Sociologia da Educação	60h	04

Prática Educacional II	30h	02
Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	60h	04
Psicologia da Educação I	90h	06
Didática I	90h	06
Fundamentos da Administração da Educação	60h	04
Avaliação da Aprendizagem	60h	04
E.P.B I	15h	01
E.P.B II	15h	01
Prática Desportiva I	30h	02
Prática Desportiva II	30h	02

Fonte: Manual de Orientação Acadêmica ao Estudante – Faculdade de Educação de 1991.

Conforme apresentação em quadro anterior, nota-se que mesmo sendo disciplinas comuns a todas as habilitações, era preciso uma prática, já que o curso assim demandava. As disciplinas obrigatórias comuns correspondiam a 72 (setenta e dois) créditos, o que equivale a 1.080 (um mil e oitenta horas) horas. Ainda nesse momento, depara-se com um quadro de 28 (vinte e oito) professores que representavam o Departamento de Métodos e Técnicas, 15 (quinze) professores do Departamento de Planejamento e Administração e 25 (vinte e cinco) professores do Departamento de Teoria e Fundamentos, revelando certo equilíbrio entre os departamentos.

Ao abordar os currículos que formavam especialistas, ou seja, profissionais formados em áreas específicas, têm-se uma das grandes críticas referentes ao tecnicismo: “Sua perversidade está em favorecer o preparo dos profissionais mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensinos de forma acrítica e supostamente neutra a um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 78). No entanto, é importante que se conheça uma realidade comum, mas direcionar-se para algo permite contribuir muito mais a respeito da realidade em que se dedica, preparando-se melhor para situações correlatas.

Em relação a tal perspectiva, Libâneo (1999, p. 5) expõe sua percepção quanto à formação que agora se apresenta. Em outras palavras, aquele autor argumenta que a formação de especialistas contribui eficazmente para a atuação ao campo em que se destina.

A questão-chave é que a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais

ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional. Esse é o núcleo da minha contestação. (LIBÂNEO, 1999, p. 5).

Logo, diante da perspectiva apresentada, faz-se importante a aquisição de conhecimento de todos os campos, a fim de que se forme um profissional apto para a educação; contudo, deve constituir um foco específico para a futura área de atuação.

4.1.2. Currículo Vigente (2002-2011)

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da FE/UnB tem sua Resolução pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), nº. 062/2003, que estabelece aspectos que foram repensados para o currículo, dentre os quais, “a formação inicial num só curso, sem distinção entre o turno diurno e noturno.” (Resolução CEPE nº. 062/2003, p. 6). Têm-se também a intenção da busca por espaços abertos, contínuos e que, embora seja uma formação coletiva, mostre-se ao mesmo tempo singular. Assim, o intuito deste novo currículo, de acordo com a referida Resolução, abrange um estilo de Pedagogia que favoreça ao mesmo tempo aprendizados personalizados e cooperativos.

De acordo com o currículo vigente, são contabilizados 214 (duzentos e quatorze) créditos, sendo, respectivamente, 78 (setenta e oito) créditos de disciplinas optativas, 92 (noventa e dois) créditos de disciplinas obrigatórias e 44 (quarenta e quatro) créditos de projetos obrigatórios.

Curiosamente, a mudança curricular não se fez acompanhar de uma mudança na estrutura administrativa, de tal forma que perduram os três departamentos supracitados (TEF, MTC e PAD). A manutenção dessa estrutura burocrática, que, conforme dissemos, já era relativamente inconsistente na época em que existiam as habilitações, tornou-se ainda mais problemática no caso da FE/UnB, pois, além dos impactos potenciais da LDB (1996) (pressionando os cursos de pedagogia a conferirem ênfase à formação de professores para as séries iniciais), surgiu no âmbito da FE, particularmente do TEF, a idéia de reagrupar o corpo docente em função das assim chamadas “áreas acadêmicas”. Conforme a normatização aprovada no âmbito do TEF, tais áreas estão assim definidas:

Art. 1. As áreas são espaços de interlocução, planejamento, produção de conhecimento, socialização com a comunidade e avaliação das ações e trabalhos desenvolvidos, no âmbito acadêmico, por docentes organizados a

partir de uma atuação conjunta e convergente. (Regulamentação interna que Dispõe sobre a Constituição, Organização e Funcionamento de áreas, núcleos e grupos docentes do TEF)

Atualmente, os professores do TEF distribuem-se nas seguintes áreas:

- Filosofia na Escola – 2 (dois) professores;
- Multiculturalismo, Simbolismo e Identidade na Educação – 5 (cinco) professores;
- Educação Ambiental e Ecologia Humana – 6 (seis) professores;
- Educação e Trabalho – 6 (seis) professores;
- Educação, Sociedade e Cultura – 7 (sete) professores;
- Educação Especial – 8 (oito) professores; e
- Psicologia da Educação – 11 (onze) professores.

Não foi possível descobrir exatamente quais são as funções das áreas. Segundo o professor Bráulio Matos, o princípio de identidade das áreas do TEF é realmente heterogêneo. Projetos de Extensão Permanentes, Afinidades Disciplinares e, até mesmo, Projetos de Pesquisa, parecem atuar como os 3 (três) principais princípios constitutivos das áreas vigentes. Do ponto de vista funcional, tais disciplinas parecem ter em comum a tarefa de preparar as listas de oferta semestrais e planejar internamente o cronograma de uso de licenças acadêmicas (que será submetido ao coletivo departamental).

Em relação aos professores do MTC, estes encontram-se distribuídos nas seguintes áreas:

- Artes – 3 (três) professores;
- Educação de Adultos – 3 (tres) professores;
- Educação Infantil – 3 (tres) professores
- Educação Matemática e Ciências – 5 (cinco) professores;
- Ensino de História e Geografia – 5 (cinco) professores;
- Didática – 7 (sete) professores;
- Língua Materna, Alfabetização e Literatura – 7 (sete) professores; e
- Tecnologias – 7 (sete) professores.

Faz-se importante destacar que a disciplina Didática abrange todos os cursos de licenciaturas. Assim, esta se encontra ofertada em 13 (treze) turmas. Juntamente a tal disciplina, outras duas contemplam o mesmo objetivo – ofertar “disciplinas obrigatórias” para

a licenciatura, a saber: Organização da Educação Brasileira (OEB) e Psicologia da Educação, situando-se em 13 (treze) e 18 (dezoito) turmas, respectivamente.

O PAD não se organiza internamente em termos de áreas.

O projeto 1, possibilita ao aluno conhecer a universidade em termos de estrutura e história. Já o projeto 2, oferece ao aluno uma visão dos projetos 3 a fim de que o aluno escolha o projeto de acordo com o seu interesse.

Os projetos individualizados 3, segundo sua orientação, permitem ao aluno vivenciar áreas de conhecimento e pesquisa; possui 3 (três) fases que correspondem a 18 (dezoito) créditos, sendo 2 (duas) fases obrigatórias e a terceira, optativa, e de acordo com os documentos de regulamentação, podem assegurar variedade de experiência docente, sendo possível atuar em diversos ambientes educativos.

O projeto individualizado de prática docente, conhecido como “projeto 4”, está relacionado ao estágio que deve ser desenvolvido pelos alunos. Nessa etapa, o aluno escolhe em qual local deseja realizar o estágio de acordo com a área de interesse e temática que será ofertada pelos professores; é desenvolvido em 2 (duas) fases com carga horária total de 240 (duzentas e quarentas) horas.

O projeto 5 ou trabalho de conclusão de curso culminará de acordo com as diretrizes do mesmo em uma reflexão de todo o processo formativo, a fim de proporcionar pesquisa e aprofundamento teórico, possibilitando a escolha e a abordagem do problema que mereça atenção especial, proporcionando um momento de reflexão sobre o mesmo. É desenvolvido preferencialmente no último semestre do curso, e tem carga horária de 120 (cento e vinte) horas.

Ressalte-se que a orientação dos projetos é que sejam desenvolvidos em forma sequencial. Contudo, no processo de matrícula da UnB, via *internet*, os projetos aparecem sem pré-requisitos para cursá-los, ou seja, o aluno pode cursá-los a qualquer momento do curso, sem ser necessariamente em uma sequência específica.

De acordo com o currículo da UnB, a grade curricular ofertada dá-se conforme o quadro a seguir. Para fins de análise, conforme ressaltado em capítulo anterior, as categorias que serão empregadas seguirão a tipologia empregada por Gatti (2009), modificada pela proposta do professor Bráulio Matos. Deste modo, as categorias são:

- 1) Fundamentos teóricos da educação
- 2) Fundamentos teóricos para o ensino;
- 3) Legislação e Gestão Escolar;
- 4) O que ensinar (conteúdos específicos);

- 5) Como ensinar (Didáticas Específicas);
- 6) Outras Modalidades de Ensino; e
- 7) Outros Saberes.

Essa categorização agora adotada, modifica-se da proposta por Gatti (2009) apenas por nome e por dividir a categoria o que ensinar e como ensinar, com o objetivo de haver melhor compreensão dessa estrutura e possibilitar clareza quando as estruturas forem comparadas.

Quadro 2 – Estrutura curricular do atual curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, do ano de 2002-2011.

Depto	Disciplina	Horas	Semestre	Tipologia de Gatti modificada*
1 Teoria e fundamentos	Antropologia e educação	60	1	1
	Oficina vivencial	60	1	-
	Investigação filosófica em educação	60	1	1
	Tópicos especiais em diversidade cultural	60	1	1
	Perspectivas do desenvolvimento humano	60	1	1
	História da educação	60	2	1
	O educando com necessidades educacionais especiais	60	2	6
	Fundamentos da educação ambiental	60	2	7
	Psicologia da educação	60	3	2
	Aprendizagem e desenvolvimento do portador de necessidades especiais	60	3	6
	Sociologia da educação	60	4	1
	Orientação educacional	60	4	1
	História da educação brasileira	60	5	1
	Filosofia com crianças	60	5	1
	Avaliação educacional do deficiente mental	60	6	6
	Orientação vocacional profissional	60	6	6
	Pensamento educacional brasileiro	60	6	1
	Educação e multiculturalismo na contemporaneidade	60	6	1
	Filosofia da educação	60	7	1
	Educação ambiental e práticas comunitárias	60	7	6
Psicologia social na educação	60	7	7	
Educação e trabalho	60	3	1	

2	Métodos e técnicas	Práticas midiáticas e educação	60	2	2
		Ensino e aprendizagem da língua materna	60	3	4 e 5
		Ensino de ciência e tecnologia 1	60	3	4 e 5
		Oficina de audiovisual e educação	60	3	5
		Educação de adultos	60	4	6
		Didática fundamental	60	4	1
		Educação matemática 1	60	4	4 e 5
		Desafios na formação do educador	60	4	-
		Avaliação escolar	60	5	5
		Educação infantil	60	5	2
		Processo de alfabetização	60	5	5
		Educação matemática 2	60	5	4 e 5
		Educação em geografia	60	6	4 e 5
		Ensino de história, identidade e cidadania	60	7	4 e 5
		Ensino de ciências e tecnologia 2	60	7	4 e 5
		Educação em saúde	60	8	6
		Oficina de textos acadêmicos	60	8	1
Educação estética e cultura	60	8	2		
3	Planejamento e Administração	Organização da educação brasileira	60	2	3
		Cultura organizacional	60	3	3
		Administração das organizações educativas	60	5	3
		Políticas públicas de educação	60	6	3
		Avaliação das organizações educativas	60	8	3
4	Coordenação do curso	Projeto 1 - orientação acadêmica institucional (OAI)	60	1	7
		Pesquisa em educação 1	60	2	2
		Projeto 2 - Projeto de ensino (GEPE)	60	2	2
		Projeto 3 - Fase 1(PESPE)	90	3	7
		Projeto 3 - Fase 2 (PESPE)	90	4	7
		Projeto 4 - Fase 1 (SEPD)	120	6	-
		Projeto 4 - Fase 2 (SEPD)	120	7	-
		Projeto 5 - Trabalho final de curso (TFC)	120	8	-

* **Observação:** É importante observar que a classificação das disciplinas, baseada nos títulos e das ementas das mesmas, foi feita de comum acordo com o orientador.

Diante da grade apresentada anteriormente, nota-se uma pluralidade de disciplinas. No entanto, cabe repensar se é isso o que realmente se espera do curso de Pedagogia, uma vez que, conforme as diretrizes desse curso de graduação, forma-se para a diversidade, para a pluralidade, originando o seguinte questionamento: será que antes mesmo da existência da referida formação, não seria necessário obter disciplinas que contemplassem mais a especificidade do ensino? Pois, uma das grandes queixas que os graduandos fazem a respeito do currículo supracitado é a falta de melhor conhecimento técnico, que melhor prepare o profissional para o mercado de trabalho.

O trabalho do graduando em Pedagogia, por envolver um repertório de informações e habilidades, compostos por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, deve fundamentar-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. (BRITO, 2006, p. 5)

Conforme Brito (2006), o referido curso deve proporcionar múltiplos olhares com conhecimentos que contemplem a vida cotidiana e outros focos. No entanto, deve este contemplar aspectos teóricos e metodológicos sem privilegiar um mais do que o outro. Ressalte-se que no atual currículo da FE/UnB são encontradas disciplinas que resultam dos vestígios das antigas habilitações, houve uma compressão das habilitações e assim suas disciplinas que se dissolveram e passaram a integrar a composição curricular como, por exemplo, Orientação Vocacional Profissional.

A seguir, aprofundar-se-ão os conhecimentos e citar-se-á a grade curricular do NIE, a fim de evidenciar e compreender melhor a estrutura do mesmo.

4.2. O currículo do Instituto Nacional de Educação em Singapura

A partir do conhecimento do currículo da FE/UnB, faz-se importante realizar o mesmo processo de análise do currículo do NIE/Singapura. Para tanto, foram utilizadas as informações contidas no *site* desse instituto bem como entrevistas fornecidas a redes de informação, devido à falta de livros referentes ao assunto.

4.2.1. Breve Histórico

Com o nome oficial de República de Singapura, localizada ao sudeste da Ásia, que abriga uma população, de acordo com o Banco Mundial, de 4,9 milhões (2009), sendo altamente diversificada entre chineses, malaios e indianos. Possui boas classificações no que se refere à avaliação internacional, o que tem atraído a atenção de todo o mundo.

A formação de professores em Singapura, desde o início da II Guerra Mundial até o ano de 1950, era pequena. A partir daí, têm-se o aumento de matrículas escolares no pós-guerra, culminando a Formação de Professores Universitários (*Teachers Training College – TTC*), que elaborou cursos de certificação em educação para aqueles que não tinham o diploma. Contudo, a existência da Escola de Educação era direcionada a formar licenciados para o ensino. Assim, os que conseguiam completar o treinamento recebiam a titulação de diplomados em Educação.

Em 1971, com o fechamento da Escola de Educação, o TTC tornou-se a única instituição para a formação de professores. Ao garantir o ensino e manter os cursos que já oferecia, estabeleceu parceria com a Universidade de Singapura, e passou a preparar também os estudantes, além de certificação, para a pós-graduação, tanto para o profissional Diploma em Educação, bem como pós-graduação em Educação. E assim, no ano de 1973, o Instituto de Educação foi estabelecido.

Em 1990, em preparação para a formação do presente NIE, o certificado e o diploma de programas do Instituto de Educação e para a Faculdade de Educação Física foram atualizados para diploma (alunos não graduados, que se assemelha no Brasil ao nível técnico) e os níveis de diploma de pós-graduação (graduação), além de, pela primeira vez, possibilitar a formação de licenciados que pudessem ensinar nas escolas primárias, introduzidos através do Diploma de Pós-Graduação de 1 (um) ano em ensino (primário) (PGDE) do programa. Em 1991, com a fusão do instituto e da faculdade supracitados, formou-se o NIE.

4.2.2. O currículo vigente

O curso de Pedagogia oferecido por Singapura, segundo o diretor Lee Sing Kong, busca proporcionar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dirigentes escolares, além da qualificação que exigem, para atuação junto aos alunos. Nessa perspectiva, oferecem três faixas de ensino, a saber: o bacharelado em educação, a pós-graduação e o diploma.

Ressalte-se que tal instituto oferece o referido curso a partir do princípio de que todos aprendem.



A formação profissional que empregam aos professores segue, segundo o NIE, uma base forte de educação, pedagogias para o ensino eficaz e conhecimento do assunto especializado em pelo menos uma disciplina acadêmica – ou seja, o aluno conhece todos os conteúdos, mas detém seu foco em algo específico.

Com os programas de formação inicial de professores, a instituição oferece três faixas de ensino para lecionar em qualquer um dos níveis da faculdade: primário, secundário ou juniores. Assim, a mesma oferece cursos que qualificam o futuro professor para os mais variados níveis.

O bacharelado em educação possibilita atuar nos níveis primário e secundário, dependendo da escolha do estudante: o nível primário é o que corresponde à graduação oferecida pela UnB; a Pós-Graduação, como chamam, refere-se ao momento em que o aluno termina o Ensino Médio e o torna apto a atuar em Educação para os licenciados, ou seja, os que estão se formando nesse curso.

O currículo do NIE de Singapura fundamenta-se em seis eixos básicos, a saber:

- Estudos educacionais;
- Estudos curriculares;
- Domínio da matéria;
- Cursos essenciais;
- Habilidade discursiva; e
- Prática.

Do ponto de vista administrativo, conforme os documentos analisados, os professores do referido instituto não são lotados em departamentos diferentes, do ponto de vista burocrático. O vínculo funcional dos professores é com o instituto como um todo. Do ponto de vista acadêmico, contudo, o NIE se organiza em termos de “grupos acadêmicos” com certa identidade disciplinar. Atualmente, os professores se distribuem em 12 (doze) grupos acadêmicos, a saber:

- Línguas e culturas asiáticas (*Asian Languages and Cultures*) – 47 (quarenta e sete) professores;
- Currículo, ensino e aprendizagem (*Curriculum, Teaching and Learning*) – 15 (quinze) professores;
- Primeira infância e educação especial (*Early Childhood and Special Needs Education*) – 30 (trinta) professores;
- Língua e literatura maternas (*English Language and Literature*) – 80 (oitenta) professores;
- Estudos sociais e humanidades (*Humanities and Social Studies Education*) – 29 (vinte e nove) professores;
- Aprendizagem de ciências e tecnologias (*Learning Sciences and Technologies*) – 41 (quarenta e um) professores;
- Matemática e educação matemática (*Mathematics and Mathematics Education*) – 34 (trinta e quatro) professores;
- Ciências naturais e educação em ciências (*Natural Sciences and Science Education*) – 71 (setenta e um) professores;
- Ciência dos esportes e educação física (*Physical Education and Sports Science*) – 28 (vinte e oito) professores;
- Estudos de política e liderança (*Policy and Leadership Studies*) – 28 (vinte e oito) professores;
- Estudos de psicologia aplicada à educação (*Psychological Studies*) – 34 (trinta e quatro) professores;
- Artes visuais, música e teatro aplicados à educação (*Visual and Performing Arts*) – 24 (vinte e quatro) professores.

Vale destacar que o número de professores do NIE é alto em virtude do instituto se encarregar de todas as licenciaturas, e não apenas de professores que atuem especificamente na Pedagogia (*Bachelor in Education*).

No NIE, mantém-se o foco no estágio, que ocorre durante todo o curso – cerca de 30% do currículo que oferecem dá-se dentro da escola, conforme a entrevista junto ao diretor destaca a seguir:

Os alunos passam por uma espécie de residência médica, em que efetivamente dão aulas, supervisionados por docentes mais experientes. É básico para qualquer um que queira aprender a ensinar, embora ainda não seja assim em muitos lugares. Felizmente, na maioria dos países da OCDE, que engloba os trinta países mais industrializados do planeta, já existe essa compreensão de que a formação do professor deve incluir uma intensa experiência prática. Do contrário, será incompleta. (AZEVEDO, 2009, sem página).

Diante do exposto, é possível notar que a ênfase que aplicam à necessidade da prática e como esta deve, de fato, ocorrer, culminando na forma que o profissional será qualificado e apto para o mercado, sem tantas preocupações e falta de preparo. Afinal, conforme destacado anteriormente, para Singapura, a educação é um empreendimento e direcionar os melhores para a formação de futuros talentos é tarefa que exige forte impacto.

De acordo com os ideais de Anísio, a realidade do NIE parece aproximar-se mais da concepção de seu projeto. Rocha (2002, p. 8) salienta que “a Faculdade de Educação, como escola profissional, objetivava a prática e a pesquisa profissional.” Assim, as escolas de experimentação deveriam proporcionar a prática com o intuito de possibilitar ao indivíduo o conhecimento e a mudança de si mesmo, obtendo a concepção de que “a sala de aula é o laboratório, oficina, campo de ação dos mestres como os hospitais são para os médicos. A prática de ensinar, para Anísio, deveria assemelhar-se à prática médica” (ROCHA, 2002, p. 8), aspecto confirmado pelo que expressa o diretor do instituto de Singapura.

O quadro a seguir apresenta o resultado da aplicação da tipologia da FE/UnB ao currículo de Singapura.

Quadro 3 – Estrutura curricular atual do curso Pedagogia (*Bachelor in Education* do *National Institute of Education*) da Universidade de Nanyang, Singapura.

Eixo/Matéria (<i>Category/Subject</i>)	Disciplina (<i>Course</i>)	Horas (AUs)	Semestre (<i>Semester</i>)	Ano (<i>Year</i>)	Tipologia de Gatti modificada*
1	Estudos educacionais (<i>Education Studies</i>)				
Curriculares	Psicologia educacional I - Teorias e aplicações ao aprendizado e ao ensino	24	1	1	2
	Psicologia educacional II - Ensino e diversidade de aprendizes na sala de aula	24	1	3	2
	TICs como ferramentas de aprendizagem significativa I	24	2	2	5
	Contexto social do ensino e da aprendizagem	24	1	2	1
	Diversidade, inclusão e prática reflexiva	36	2	1	1
	Introdução ao aconselhamento psicológico	24	1	4	1
	Raciocínio crítico para o ensino eficaz	24	1	4	2
	Introdução ao preparo e ao desenvolvimento do currículo	36	1	4	2
	TICs como ferramentas de aprendizagem significativa II	24	2	2	5
2	Estudos (<i>Curriculum Studies</i>) Selecionar 3 matérias (<i>subjects</i>) ²				
Leitura/Escrita	Ensinando a ler e a escrever I	36	2	2	5
	Ensinando a ler e a escrever II	36	2	3	5
	Ensinando comunicação oral	24	1	4	5
Matemática	Ensinando matemática no primário I	36	2	2	5
	Ensinando matemática no primário II	36	2	3	5
	Ensinando matemática no primário III	24	1	4	5
Ciências	Currículo e didática de ciências no primário	36	2	2	5
	Fontes de estudo e formas de avaliação de ciências no primário	36	2	3	5
	Inovações no ensino de ciências no primário	24	1	4	5

Estudos Sociais	Ensinando estudos sociais no primário I	36	2	2	5
	Ensinando estudos sociais no primário II	36	2	3	5
	Lidando com a diversidade em estudos sociais	24	1	4	5
3 Domínio da matéria (<i>Subject Knowledge</i>)	Selecionar 3 matérias (<i>subjects</i>) alinhadas com o Estudos Curriculares (pré-requisitos)				
Leitura/Escrita	Gramática	24	1	2	4
	Tipos de textos	24	1	3	4
	Literatura infantil no ensino primário	36	1	1	4
	Princípios e práticas no ensino da língua	36	1	2	5
	Aquisição e o desenvolvimento da linguagem	36	1	3	5
	Fontes e recursos no ensino da língua no primário	36	2	3	4
	Tendências recentes no ensino da língua no primário	36	2	4	5
Matemática	Números	24	1	2	4
	Geometria	24	1	3	4
	Inovações recentes no currículo de matemática no primário	36	1	1	4
	Desenvolvimento do currículo de matemática	36	1	2	4
	Avaliando o ensino e a aprendizagem de matemática	36	1	3	5
	Conteúdo pedagógico - Números e Dados	36	2	3	4
	Conteúdo pedagógico - Medidas e Geometria	36	2	4	4
Ciências	Tópicos para o ensino de biologia	24	1	2	4
	Tópicos para o ensino de física	24	1	3	4
	Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário I – Ciclos	48	2	1	4
	Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário II – Sistemas	36	2	2	4
	Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário III – Energia	48	2	3	4

	Tendências recentes no ensino de ciências no primário	48	2	4	4
Estudos Sociais	História no ensino primário	24	1	2	4
	Geografia no ensino primário	24	1	3	4
	Revisão do currículo de estudos sociais	36	2	1	4
	Sociedade e mudança	36	2	2	4
	Cultura	36	1	3	4
	Meio ambiente e sociedade	36	2	3	4
	Implementando e avaliando o currículo de estudos sociais	36	2	4	4
Educação Especial	Introdução à Educação Especial	36	2	1	4
	Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais I	36	2	2	5
	Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais II	36	1	3	5
	Adaptação curricular em Educação Especial	36	2	3	4
	Cooperação na escola e na comunidade	36	2	4	1
Educação de Talentos	Compreendendo o talento e a excepcionalidade	36	2	1	1
	Diferenciação curricular para aprendizes com altas habilidades	36	2	2	4
	Desenvolvendo o talento	36	1	3	5
	Nutrindo a criatividade de aprendizes com altas habilidades	36	2	3	5
	Desenvolvendo a capacidade criativa e investigativa	36	2	4	5
4 Cursos essenciais (Essential Courses)					
	Abordagem integrada de artes	36	2	1	4
	Metodologia da pesquisa educacional	36	2	3	7
	Escolher uma das disciplinas abaixo				
	Projeto de pesquisa-ação na sala de aula	36	2	3	7
	Abordagem inter-disciplinar	36	2	4	7

Discurso acadêmico					
5	<i>(Academic discourse skills)</i>				
	Leitura/Escrita com finalidade acadêmica e profissional	24	1	2	1
	Habilidades de comunicação para professores	24	2	2	5
Prática docente					
6	<i>(PRACTICUM)</i>				
	3				
	Vivência escolar	2 semanas (0 AU)	Férias acadêmicas do 1/2 ano		-
	Assistente de professor	5 semanas (3 AU)	Férias acadêmicas do 2/3 ano		-
	Prática docente I	5 semanas (6 AU)	Férias acadêmicas do 3/4 ano		-
	Prática docente II (seguido da Semana de Integração NIE/Ministério da Educação)	10 semanas (12 AU)	1	4	-
Certificado de Proficiência em Inglês					
7	<i>(Certificate in English Studies)</i>				
	Obtido quando cursou o DIPLOMA				
	Certificado de proficiência em Inglês – Cambridge	300 ⁴	1 e 2		1
Ação comunitária					
8	<i>(Group Endeavours in Service Learning)</i>				
	Realizada quando cursou o DIPLOMA				
	Ação comunitária	1 ano ⁵	1		7

* **Observação:** É importante observar que a classificação das disciplinas, tendo em vista os títulos e as ementas delas, foi feita de comum acordo com o orientador.

Conforme o currículo apresentado, o aluno pode optar por 3 (três) grupos acadêmicos, concernente ao eixo Domínio da Matéria, obtendo, dessa forma, um enfoque em pelo menos 3

(três) disciplinas, o que permite a este aprofundar-se no assunto. Caso o aluno não faça sua escolha, o próprio sistema designará os grupos de Leitura/Escrita, Matemática e Ciências, já que estas são a base de todo ensino ao longo da vida, e logo, prioridade básica, conforme aquela instituição.

4.3. Comparações

Faz-se aqui a contraposição de dados obtidos através da exposição dos currículos, geração de gráficos através das informações e aplicação das categorias de Gatti (2009) para as ementas apresentadas.

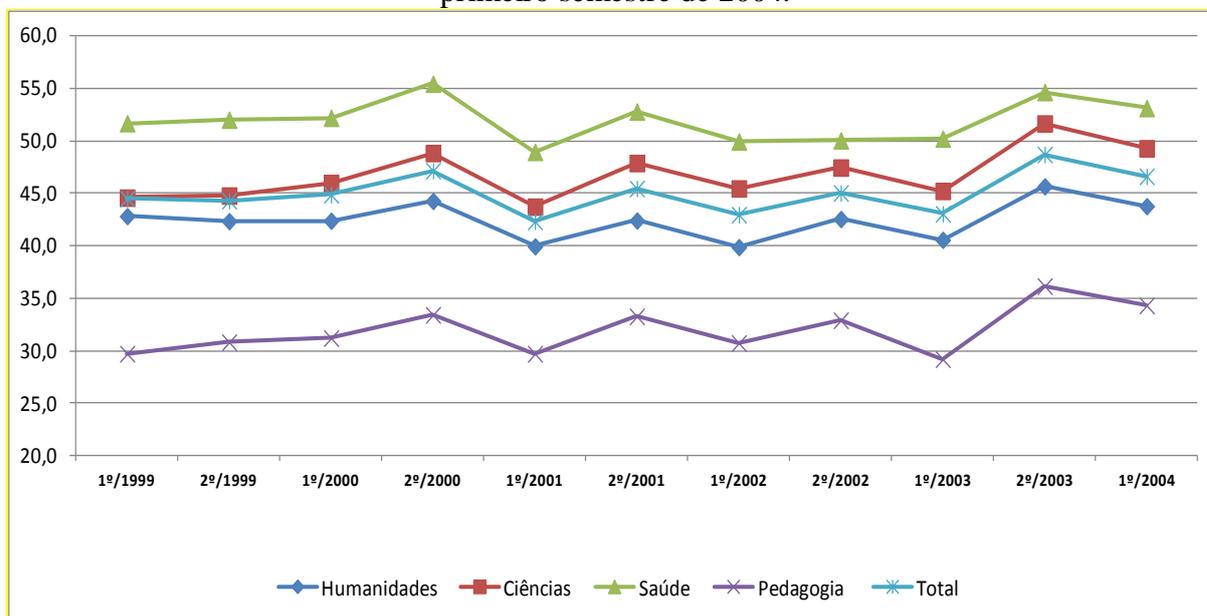
4.3.1. A Forma de Ingresso no Curso

O ingresso no curso de Pedagogia da UnB dá-se através de provas que contém os assuntos estudados durante a escolaridade do aluno e que se intensifica no Ensino Médio, ou seja, os conteúdos disciplinares referentes às disciplinas de Química, Física, Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes são divididos em 2 (duas) provas e realizados em 2 (dois) dias consecutivos - chamado de “vestibular”. Atualmente, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) têm substituído o vestibular; este é oferecido por meio de provas, e segue a mesma composição do vestibular.

Faz-se importante destacar, em relação ao mecanismo de seleção de candidatos aos cursos de Pedagogia no Brasil, o fato de que tal curso tende a atrair candidatos com pior formação no âmbito do Ensino Médio. No que concerne ao curso de pedagogia da UnB, tomando-se como referência a nota de entrada obtida no vestibular mediante uma prova padronizada para todos os cursos, verifica-se que a tendência para o pior desempenho dos aprovados ao curso de pedagogia não contraria a tendência nacional. Conforme mostra o gráfico 5, o desempenho dos alunos que ingressaram no curso de Pedagogia têm sido regularmente inferior à média dos alunos de todas as áreas, inclusive dos cursos de humanidades.⁸

⁸ Kipnis (1996) já havia identificado a mesma tendência para os candidatos e ingressantes no curso de Pedagogia no período compreendido entre o segundo semestre de 1989 e o segundo semestre de 1993. Ele mostra, por exemplo, que em média, 50% dos candidatos ao curso nesse período não conseguiram atingir o *score* mínimo na prova de redação.

Gráfico 5 – Curso por nota do aluno no vestibular (% de acerto na Prova Objetiva) oferecido pela Universidade de Brasília para alunos matriculados entre o primeiro semestre de 1999 e o primeiro semestre de 2004.



Fonte: Elaboração a partir de dados institucionais.

De fato, alterar a seleção realizada pela UnB iria convergir na mudança do perfil tanto de alunos como do curso em si. Afinal, sabe-se que não basta apenas ter bom desempenho em disciplinas como Física, Matemática, entre outras; é necessário que se almeje a respectiva profissão e tenha interesse pela área, pois não basta apenas ter boa nota na seleção. Ainda que existam provocações quanto às notas qualificadas como baixas no vestibular, alterar tal realidade poderia trazer ao ensino pessoas que não tem a menor vontade e disponibilidade para essa área. Em todo caso, o fato é que o mecanismo de seleção utilizado na entrada no curso da FE/UnB contrasta radicalmente com o proposto pelo NIE de Singapura.

No caso do NIE de Singapura, antes mesmo do ingresso do estudante, são cobrados padrões mínimos para quem quer ser professor. Para ingressar no referido instituto, é preciso que o aluno tenha se destacado com boas notas durante o Ensino Médio, se posicionando entre os 30% dos melhores da turma. O diretor Lee Sing Kong revela que isso ocorre com o intuito de que mais talentos se direcionem à educação do país, ou seja, a educação é como um empreendimento e, assim, deve ser abordada e cuidada da melhor forma. Pode-se notar o fato até mesmo em entrevistas fornecidas, que apontam aspectos como a visão, a missão e os valores, focos que normalmente as empresas apresentam junto à sociedade em que atuam.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que os melhores alunos do Ensino Médio cobiçam a carreira de professor devido aos bons salários que tenderão a receber quando

começarem a trabalhar. A carreira docente é altamente valorizada, quer do ponto de vista financeiro, quer do ponto de vista do prestígio social. Os alunos que se destacam com honra ao mérito ao longo da formação no NIE recebem das mãos do próprio Ministro de Educação de Singapura os seus diplomas de graduação.

4.3.2. As ementas

Através da análise das ementas, é possível estabelecer pontos relevantes que devem ser abordados de forma analítica, que permitam a contraposição de dados. Porém, é pertinente ressaltar 3 (três) objetivos que devem ser abordados em relação à ementa e sua aplicabilidade:

A adequação do texto das ementas à abordagem central em termos de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em sala de aula torna-se relevante, pelo menos por três razões:

- Revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores;
- Comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo. O acesso dos alunos aos programas de ensino tem viabilizado movimentos discentes mais fundamentados e críticos em relação ao trabalho dos professores;
- Ainda que menos diretamente relevante para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos. (GATTI, 2009, p. 31-32).

A partir do exposto, infere-se que não existe um padrão específico para a elaboração das mesmas. No entanto, o objeto em estudo deve contemplar aspectos básicos para que o leitor compreenda o que aprenderá, e para que outros também possam compreender. Para tanto, as ementas obtidas do NIE de Singapura terão as classificações já referidas.

Dessa forma, compreender-se-ão as ementas disciplinares segundo a classificação proposta por Gatti (2009), já tratada no tópico “Contexto atual da formação do pedagogo: um estudo de Bernadete Gatti”, lembrando que estas podem ser em forma de lista, explicitação de um objetivo geral, e concepção e finalidade. Na tentativa de auxiliar na interpretação das ementas, compreendendo suas classificações, optou-se por situar o leitor por meio de exemplos da classificação supracitada.

- Lista:

Ex.: Introdução ao Preparo e Desenvolvimento do Currículo: Este curso fornece uma visão geral do desenvolvimento de currículos e modelos de projeto e apresenta a teoria e a

prática do planejamento de currículo e projeto. A natureza do processo de concepção, principais formas de concepção do currículo nas escolas e sistemas de ensino, o conceito de alinhamento de instrução, o processo de alinhar a intenção de aprendizagem com o ensino, currículo e avaliação, recursos para apoiar a aprendizagem serão exploradas e discutidas.

- Explicitação de um objetivo geral:

Ex. Gramática: Este módulo introduz os futuros professores para as estruturas gramaticais da Língua Inglesa, permitindo-lhes entender os requisitos língua do currículo de Inglês de 2001. Através da análise dos sistemas gramaticais do Inglês em tipos de texto selecionado, o módulo explora maneiras de explicar a gramática em uso.

- Concepção e finalidade:

Ex. Psicologia educacional II – Ensino e diversidade de aprendizes em salas de aula: alunos com diferentes capacidades e necessidades são cada vez mais presentes nas escolas regulares de Singapura. Uma maior diversidade entre os alunos requer abordagens pedagógicas que são, inclusive, as necessidades de aprendizagem de todos e ainda respondam às habilidades individuais. Este módulo pretende ajudar os futuros professores a compreender as características e necessidades dos diversos alunos e como fornecer a aprendizagem ideal para todos os alunos. Também procura ajudar os professores e os estudantes a adquirir e aplicar conhecimentos e habilidades básicas em relação à criação de ambiente de aprendizagem propício, gerir e facilitar o ensino e atividades de aprendizagem, e a escola/disciplina em sala de aula. A importância da prática de sala de aula, do relacionamento positivo entre professor-aluno e de gestão pró-ativa, também será enfatizada.

Assim, com os esclarecimentos fornecidos, as ementas destacadas a seguir recebem as seguintes classificações:

Quadro 4 – Relação da análise das ementas do Instituto Nacional de Educação de Singapura.

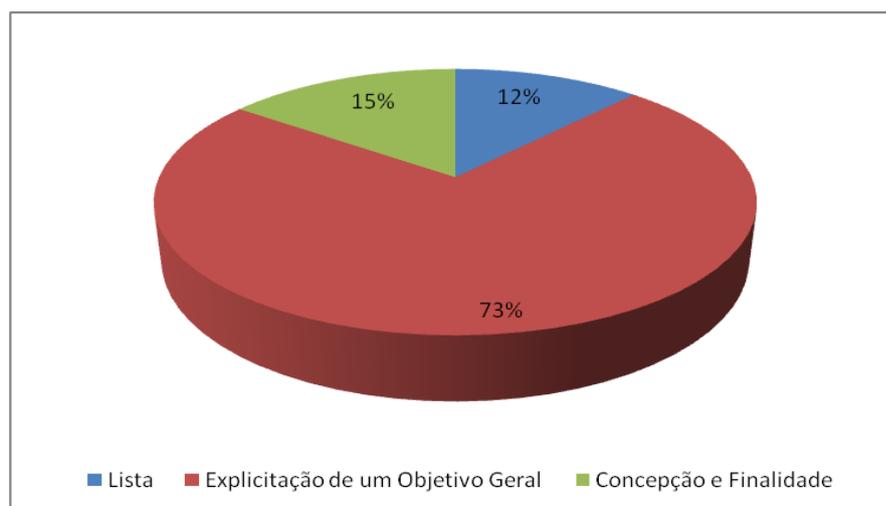
Nome da Disciplina	Classificação da ementa
Psicologia educacional I - Teorias e aplicações ao aprendizado e ao ensino	1
Psicologia educacional II - Ensino e diversidade de aprendizes na sala de aula	3
TICs como ferramentas de aprendizagem significativa I	2
Contexto social do ensino e da aprendizagem	2
Diversidade, inclusão e prática reflexiva	2
Introdução ao aconselhamento psicológico	2
Raciocínio crítico para o ensino eficaz	3
Introdução ao preparo e ao desenvolvimento do currículo	1

TICs como ferramentas de aprendizagem significativa II	?
Ensinando a ler e a escrever I	2
Ensinando a ler e a escrever II	2
Ensinando comunicação oral	2
Ensinando matemática no primário I	1
Ensinando matemática no primário II	1
Ensinando matemática no primário III	2
Currículo e didática de ciências no primário	1
Fontes de estudo e formas de avaliação de ciências no primário	2
Inovações no ensino de ciências no primário	2
Ensinando estudos sociais no primário I	2
Ensinando estudos sociais no primário II	2
Lidando com a diversidade em estudos sociais	2
Gramática	2
Tipos de textos	3
Literatura infantil no ensino primário	3
Aquisição e o desenvolvimento da linguagem	2
Fontes e recursos no ensino da língua no primário	2
Tendências recentes no ensino da língua no primário	2
Números	2
Geometria	3
Inovações recentes no currículo de matemática no primário	2
Desenvolvimento do currículo de matemática	2
Avaliando o ensino e a aprendizagem de matemática	2
Conteúdo pedagógico - Números e Dados	2
Conteúdo pedagógico - Medidas e Geometria	2
Tópicos para o ensino de biologia	1
Tópicos para o ensino de física	2
Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário I – Ciclos	2
Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário II – Sistemas	3
Abordagem investigativa no ensino de ciências no primário III – Energia	2
Tendências recentes no ensino de ciências no primário	3
História no ensino primário	2
Geografia no ensino primário	2
Revisão do currículo de estudos sociais	2
Sociedade e mudança	2
Cultura	2
Meio ambiente e sociedade	2
Implementando e avaliando o currículo de Estudos Sociais	2
Introdução à Educação Especial	2
Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais I	2

Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais II	2
Adaptação curricular em Educação Especial	2
Cooperação na escola e na comunidade	2
Compreendendo o talento e a excepcionalidade	3
Diferenciação curricular para aprendizes com altas habilidades	2
Desenvolvendo o talento	2
Nutrindo a criatividade de aprendizes com altas habilidades	3
Desenvolvendo a capacidade criativa e investigativa	3
Abordagem integrada de artes	1
Metodologia da pesquisa educacional	2
Projeto de pesquisa-ação na sala de aula	2
Abordagem inter-disciplinar	3
Leitura/Escrita com finalidade acadêmica e profissional	2
Habilidades de comunicação para professores	2
Vivência escolar	3
Assistente de professor	3
Prática docente I	3
Prática docente II (seguido da Semana de Integração NIE/Ministério da Educação)	3

Diante do exposto, nota-se que há uma forte preponderância quanto à categorização das disciplinas referentes à classificação de “Explicitação de um objetivo geral”, conforme o gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 6 - Classificação da Ementas do Instituto Nacional de Educação de Singapura.



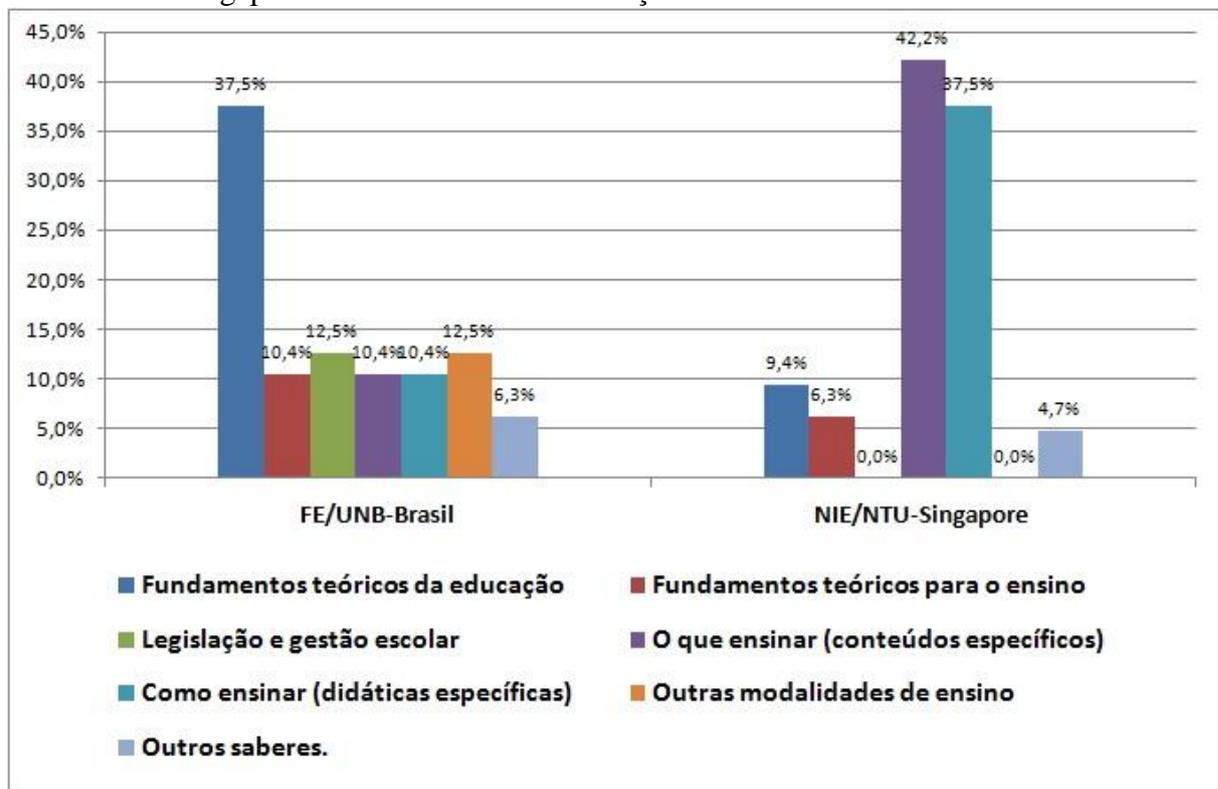
Têm-se, portanto, uma forte correlação entre as ementas que professores desta instituição elaboram. Não se tem certeza se existe algum critério estabelecido para a opção de

adoção de um tipo específico para estas. Contudo, acredita-se que não ocorre certa variação entre os mesmos.

4.3.3. Disciplinas Curriculares Básicas

Com o conhecimento da classificação de cada currículo, foi possível chegar à contraposição em destaque através do gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Comparação das disciplinas dos currículos do Instituto Nacional de Educação de Singapura e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.



Conforme o gráfico anterior, é possível perceber os diferentes enfoques dados as disciplinas do curso de Pedagogia. Um dos grandes motivos para se analisar o Instituto Nacional de Educação de Singapura é a boa classificação que obtém através de testes internacionais. Com isso, chegamos ao ponto relevante da formação, já que se conhece a realidade de indagações quanto à qualidade profissional que está se empregando no curso superior de Pedagogia.

Deve-se evidenciar que, enquanto no currículo do NIE têm-se a escolha de grupos para obtenção do domínio da matéria, constituído de pelo menos 3 (três) disciplinas, a FE/UnB

designa apenas 1 (uma) disciplina obrigatória de língua materna, Matemática, Ciências e Tecnologia, História e Geografia, sendo que outras que possam servir de aprofundamento para o aluno, ficam a critério do estudante por serem optativas, chegando, às vezes, à ausência de sua oferta.

4.3.4. Disciplinas de Formação Geral versus Disciplinas de Formação Específica

Na UnB, nota-se uma forte base das teorias (37,5%) e, considerando a realidade da formação do currículo vigente (Formação de professores para a Educação infantil, Ensino Fundamental em séries iniciais e ambientes não escolares), deve-se considerar a prática como excepcional para o curso, pois, de acordo com Brzezinski (1996), a identidade profissional de educação se constitui a partir da relação deste indivíduo com a docência. Então, há de se encontrar mais investimentos para as disciplinas que contemplem as categorias como e o quê ensinar, que apresentaram a mesma porcentagem de 10,4%, e que juntas correspondem a 20,8%, obtendo uma diferença de 16,7% (contabilizadas em conjunto) a menos que os Fundamentos Teóricos da Educação.

No currículo ofertado pelo NIE, a categoria o que ensinar corresponde a 42,2%, e a categoria como ensinar, a 37,5%, totalizando juntas 79,7% – ou seja, mais de 75% do curso está voltado para as categorias aqui referidas. Assim, nota-se a prioridade que estes empregam em seus cursos sem, no entanto, deixar de abordar bases teóricas. É pertinente evidenciar a idéia de Brito (2006), que destaca:

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares. (BRITO, 2006, p. 8).

Em outras palavras, os Fundamentos Teóricos da Educação devem ser a base da formação do pedagogo e, através dos mesmos, será possível conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional, expondo a importância necessária. Contudo, Bonamino, Sztajn e Franco (2003) fazem uma citação de Schön (1983), que bem enfatiza a necessidade da relação

entre o estágio e o aluno, e de elementos que subsidiem a prática do profissional pedagogo, pois, de acordo com aquele autor, o professor constrói seu conhecimento a partir da reflexão, e para isso, é importante que haja um “conhecimento feito e refeito na ação” (SCHÖN, 1983 apud BONAMINO; SZTAJN; FRANCO, 2003, p. 20).

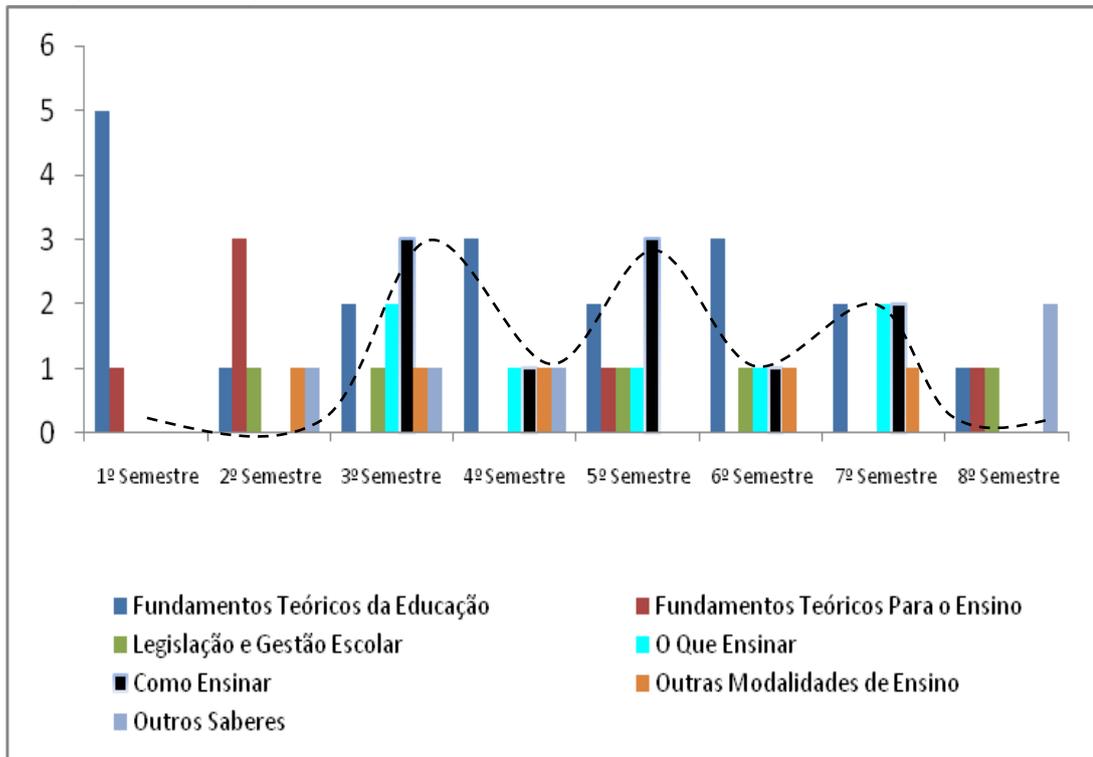
Portanto, é fundamental acrescentar que, de acordo com os ideais de Anísio evidenciados no artigo de Rocha (2002), a missão que foi proposta para a FE/UnB corresponderia ao uso de toda a universidade para formar um professor com uma visão ampliada.

O professor ao dirigir-se para a Faculdade de Educação seu objetivo era “*aprender a ensinar*”, uma vez que essa instituição era uma “*escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos* (1969b: 241) e sua tarefa especial e maior, segundo Anísio,” era de “*como*” ensinar e treinar, como organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. (*idem*: 242) (ROCHA, 2002, p. 7-8 apud TEIXEIRA, 1969. (Grifos do autor)

A partir do exposto anteriormente, é possível afirmar que a FE/UnB distanciou-se do seu propósito inicial, de acordo com a proposta de Anísio, deixando prevalecer em seu currículo a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”, que equivalem a 37,5%, totalizando uma diferença de 27,1% para a categoria “Como ensinar”, que contempla apenas 10,4%. Diferentemente, a categoria “Como ensinar”, em Singapura, recebe 37,5%, confirmando que esta apresenta relações com o projeto de Anísio Teixeira.

Ao deparar-se com a quantidade de disciplinas que são lecionadas por semestre, segundo suas categorias, nota-se, em relação à FE/UnB, o disposto no gráfico a seguir.

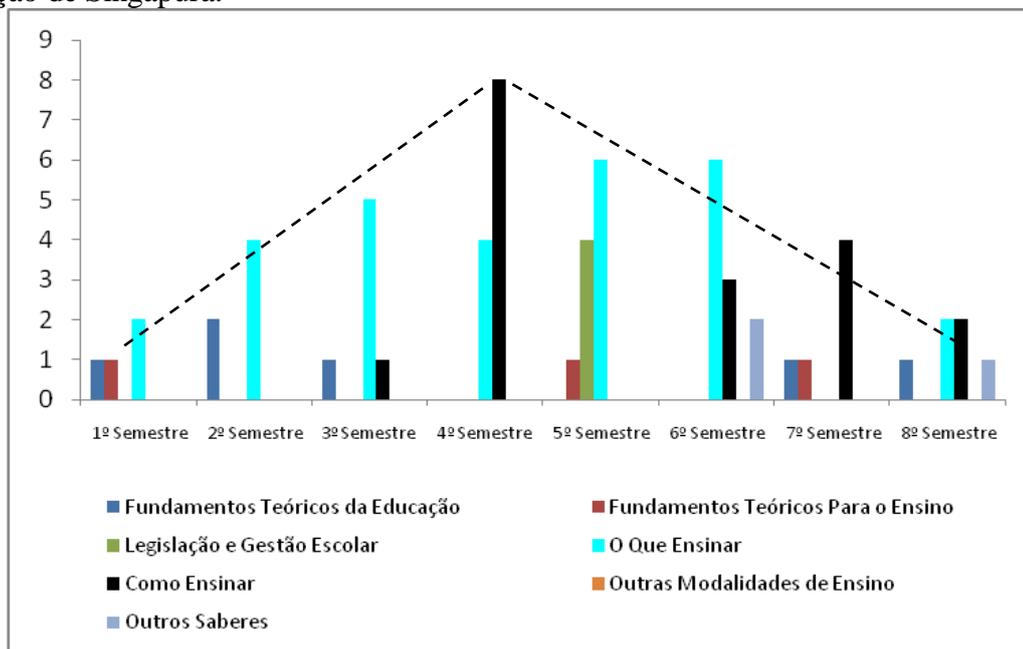
Gráfico 8 – Distribuição de categorias das disciplinas por semestre na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.



***Observação:** a linha tracejada evidencia as disciplinas relacionadas ao estágio curricular.

O gráfico anterior destaca, quanto ao primeiro semestre, que 5 (cinco) disciplinas se dedicam aos Fundamentos Teóricos da Educação. Contudo, apenas 2 (duas) disciplinas são obrigatórias. Pode-se ainda fazer inferências a respeito da colocação das categorias que ora aborda-se excessivamente, ora nem se faz o uso delas. Existem disciplinas da categoria “Fundamentos Teóricos para o Ensino” em todo o momento do curso, e poucas destinadas às categorias “o quê” e “como ensinar”, o que traz certa inquietude sobre a distribuição de conteúdos, evidenciando um contraste significativo do gráfico do currículo apresentado pelo NIE, a seguir:

Gráfico 9 – Distribuição de categorias das disciplinas por semestre do Instituto Nacional de Educação de Singapura.



***Observação:** a linha tracejada evidencia as disciplinas relacionadas ao estágio curricular.

De acordo com o gráfico anterior, percebe-se que há certa dinamização dos conteúdos, revelando coerência na distribuição das disciplinas, considerando que a respeito das categorias “Como ensinar” e “O que ensinar”, começam com poucas disciplinas e vão ganhando peso no currículo. Depois, tais categorias tendem a diminuir devido ao estágio (ressalte-se que o estágio tende a aumentar iniciando como visita, após, assistente, e, por fim, como regente); logo, com o aumento do volume de horas dedicadas ao estágio, reduz-se o conteúdo e aumenta-se a prática. Contudo, vale destacar que outros aspectos não foram abordados e a categoria “Legislação e Gestão escolar” apresenta sua concentração em um único semestre.

Compreende-se que em Singapura, a qualidade da formação dos professores é priorizada até mesmo quando os alunos saem do que intitulamos Ensino Médio. Talvez a forma que acreditam em educação faça-os repensar e acreditar que essa é a base para o futuro e, como tal, é praticamente uma empresa de troca de conhecimentos. Em outra pesquisa, têm-se o seguinte quadro:

De uma maneira geral, a maior parte dos conteúdos abordados no curso de Pedagogia – 42% do total – é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da educação (história da educação, psicologia da educação, sociologia da educação etc.). Apesar de uma forte base teórica em ciências humanas ser essencial, de acordo com os depoimentos dados a essa mesma pesquisa, *isso não é suficiente*. (SOARES, 2009, p. 186). (Grifos do autor)

Tais aspectos são pertinentes para a formação, porém, pensá-los sob a perspectiva da importância em relação às perguntas fundamentais – “o quê” e a “forma” – que serão repassados o conteúdo para os alunos, conduzirá a uma reflexão mais precisa sobre os dados apresentados, repensando a localização do foco no ensino oferecido pela UnB. Talvez a FE/UnB não tenha essa visão empresarial que Singapura tem, mas é possível conviver sem a mesma. O que não pode ocorrer é a má colocação do pedagogo, devido à sua formação, em testes como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, retornando sempre à problemática da formação dos professores.

O Brasil possui a consciência de que a educação é a base para um futuro promissor, mas as ações em prol de tal pensamento são o que o torna o ritmo educacional algo bastante diferente em relação a outras nações. De outro modo, a UnB forma alunos muito mais críticos, mas muitas vezes seu corpo docente não está preparado para ouvir a voz dos mesmos, que se queixam tanto de que falta “algo” no currículo. Assim, quando se expõe tal comparação, muitos impõem obstáculos, com medo de que sejam críticas específicas. Deve-se ter em mente que o que se analisa neste momento é o currículo e o emprego da qualidade do profissional. Conforme Soares (2009),

Trata-se de perceber, em função do perfil privilegiado dos egressos deste curso, quais conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão se manifesta no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do aluno do curso de Pedagogia, a fim de prepará-lo para a docência. As disputas entre os defensores de disciplinas teóricas e aqueles que preconizam uma formação mais prática emergem de forma recorrente quando se discute a qualidade desse curso, mobilizando diferentes discursos de ciência e docência. (SOARES, 2009, p. 12).

É necessário compreender e repensar o que deve ou não ser considerado como conteúdo prioritário, ou se apenas uma abordagem equilibrada seria capaz de desempenhar a função de melhorar a formação dos professores. Não se deve reduzir a educação geral apenas à soma de saberes e habilidades adquiridas por área ou disciplina, conforme Arroyo (1996). É preciso ressaltar, contudo, a necessidade de integrá-las (as disciplinas), a fim de formar um conjunto que priorize as funções e os conhecimentos do pedagogo.

4.3.5. O estágio curricular

Sabe-se que o estágio curricular é fundamental para a prática dos conhecimentos adquiridos, denotando aspectos que possam aprimorar o fazer do futuro professor. Logo, “[...] o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.” (PIMENTA, 1997, p. 121).

Ao elencar o que Rocha (2002) traz sobre a concepção de Anísio, a respeito da prática, temos que:

A ênfase que Anísio coloca na educação escolar decorre da sua reflexão filosófica, cuja ênfase é colocada no progresso do conhecimento científico favorecido pela disseminação do método experimental, do desenvolvimento do método científico que repercute no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (ROCHA, 2002, p. 2-3).

Entende-se, portanto, que a partir da percepção de Anísio sobre o progresso que a prática trouxe, têm-se a necessidade de teoria e da prática relacionadas que culminem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, evidenciando a relação entre tais elementos, pois “[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos.” (PIMENTA, 1997, p. 93).

De acordo com Bonamino, Sztajn e Franco (2003), a certificação e os cursos realizados não são suficientes para qualificar a formação do professor, embora não se deva desconsiderar sua importância. Assim, investir apenas em formação recebida não permitirá uma caracterização do saber docente. Entende-se que é indispensável o investimento no estágio curricular de boa qualidade. Afinal, os estudantes esperam que através do curso seja possível uma forte integração entre teoria e prática, pois teoricamente

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. (BRITO, 2011, p. 8).

Ao experimentar a docência, o aluno já estará consciente de seu papel e a realidade que o cerca. “Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente

pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas” (Parecer CNE/CP n.05/2005, p.7), complementando-se, assim, o currículo, os conhecimentos dos alunos e a prática.

No entanto, nada resolve o problema se o estágio ocorrer de qualquer forma – sem o rigor e a avaliação coerente do futuro profissional. Em outras palavras, não adianta apenas acrescentar alunos a Educação Superior; é preciso qualificá-los. Não se resolve a qualidade com quantidade, pois, conforme Carnoy (2009, p. 22), subentende-se o que foi dito, ao revelar que “(...) apesar do sucesso em colocar um número muito maior de alunos na faculdade, as escolas, enquanto organizações, estão sendo cada vez mais responsabilizadas por não ensinarem o suficiente às crianças.” Aprofundando tal reflexão, têm-se a necessidade de formar melhor agora para colher os resultados à frente – faz-se necessário investir na formação tanto teórica como prática.

A prática pedagógica é um elemento que traz preocupações tanto para quem a aplica como para quem a recebe. Por isso, é tão importante analisar como esta tem ocorrido. Augusta (2011) atenta que os alunos muitas vezes vão para o mercado de trabalho e sentem falta do “verdadeiro saber”. Diante do fato, cabe o questionamento: quantos alunos sentem-se preparados para ingressar em suas carreiras e assumir uma sala de aula? Certamente, a resposta que será obtida é que são poucos aqueles que estão realmente preparados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, firmou um acordo com as Instituições de Ensino Superior (IESs) para formar professores que estavam em exercício sem possuir o nível superior – uma espécie de complementação para obtenção do título de pedagogo. A relação da UnB com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) vai um pouco mais além, trazendo um número expressivo de professores daquela instituição para lecionar no âmbito do curso regular de Pedagogia ofertado pela FE/UnB. No que concerne particularmente ao estágio supervisionado, observa-se que a presença no programa de professores cedidos pela referida Secretaria não tem resultado em uma articulação propriamente institucional entre as duas instituições, de sorte a auxiliar os alunos a obter autorização para realizar seus estágios na rede pública de ensino e contar com uma supervisão institucional durante o período de treinamento. Ou seja, em realidade, não há um acordo formal entre as instituições.

Notoriamente, a falta de acordo formal entre a UnB e a SEE/DF não auxilia numa articulação com a etapa de estágio, porém, alguns professores daquela Secretaria empenham-se a este projeto de tal modo que o fato acaba caracterizando-se como um esforço pessoal dos mesmos. Portanto, deve-se melhorar o convênio e estabelecer uma troca entre tais programas, de modo que os professores da UnB aprendam ou relembrem a vivência das escolas, através

de um contato mais próximo com a realidade escolar, e que os professores da Secretaria supracitada conheçam como estão sendo formados os professores. Assim, será possível perceber a carência existente na formação dos futuros pedagogos.

Cabe ao ambiente universitário propiciar o espaço, o conhecimento e a qualidade, aos professores lecionarem com ânimo e compromisso ao compartilhar o conteúdo de maneira qualitativa – exigindo e sendo coerentes com as avaliações, e aos alunos, o aprendizado, a dedicação, a responsabilidade e o compromisso com a profissão. Afinal, “[...] o professor é ser da práxis. Na sua atividade, ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática. Sua formação escolar e seus valores adquiridos na vida – o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora.” (PIMENTA, 1997, p. 69).

5. Considerações Finais

A intenção básica de nossa pesquisa foi antes compreender as diferenças e as semelhanças existentes entre os cursos de pedagogia do NIE/Singapura e da FE/UnB do que julgar a superioridade de um programa em relação ao outro. Não se pode fechar os olhos, contudo, para o fato de que o curso de Singapura parece atender melhor os objetivos que Anísio Teixeira imaginou para a nossa faculdade. Conforme mostrou Rocha (2002), Anísio acreditava que “... era preciso modificar a filosofia da educação brasileira, pois a escola primária devia ser a mais importante do país, depois a escola média, e, por fim, a superior. A educação não poderia ser mais de natureza marcadamente intelectual. Ao contrário, a nova civilização exigia uma educação teórico-prática.” (ROCHA, 2002, p.6). Na concepção de Anísio, a sala de aula deveria ser considerada um verdadeiro laboratório na formação dos professores, extraindo-se daí métodos e técnicas mais eficazes de ensino e aprendizagem. Se assim for, parece que formação de professores no NIE/Singapura aproxima-se mais da concepção defendida por Anísio Teixeira.

Naturalmente, alguém poderá argumentar que os testes internacionais nos quais os estudantes singapurianos das séries iniciais têm se destacado (PIRLS, TIMMIS, etc.) medem apenas habilidades cognitivas básicas do tipo “ler, escrever e fazer conta”, ignorando outros saberes relevantes para as crianças, como preparação para a cidadania. Obviamente, não há como negar que a formação do cidadão deve ser incorporada à atuação educativa da escola. Há que indagar, contudo, como poderá um cidadão mal provido dessa habilidade básica (saber ler e fazer contas) exercer bem o seu próprio senso crítico. Nesse sentido, acreditamos que o estudo comparativo que fizemos das duas estruturas curriculares aponta menos para aquilo que devemos fazer em um bom curso de formação de professores do que aquilo que não podemos deixar de fazer nessa área.

III PARTE - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Pretendo atuar dentro de sala e depois me tornar coordenadora ou lecionar para a graduação. Penso em contribuir para uma educação de qualidade dando valor a criança e suas aspirações, além de estar melhorando a educação desde pequenos atos até grandes feitos para que estas crianças também possam fazer diferença.

Diante da profissão educadora, ter persistência, criatividade e buscar mudanças, fará o diferencial e tornará a profissão e a pessoa que a realiza muito mais feliz e comprometida com o trabalho, com o próximo, buscando sempre que possível uma educação melhor. Pretendo ainda passar em um concurso público para área em qual me formei, além de dar sequência aos meus estudos almejando um mestrado.

6. Referências

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

AUGUSTA, Degmar. **O Ensino Superior no Brasil – Do Século XIX aos dias atuais**, 2008. Acesso em: 01/09/11 Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4104/1/O-Ensino-Superior-No-Brasil/pagina1.html#ixzz1WhO7WwIU>

AZEVEDO, Reinaldo. **Ensinar é para os melhores**. Revista Veja, 2115, vol.42, n.22, 2009. Disponível em: http://veja.abril.com.br/030609/p_102.shtml Acesso em : 03/04/2011

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**. *Dialógica* vol.1. n.1. 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em: 26/08/2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CARNOY, Martin, GOVE, Amber e MARSHALL, Jeffery. **A vantagem acadêmica de Cuba: Por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CARVALHO, Priscilla E. M. **Validade de conteúdo e ideologia em testes padronizados para seleção de pedagogos: análise de dois testes**. 2011. P. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

CHAVES, Eduardo O.C. **O Curso de Pedagogia: Um Breve Histórico e um Resumo da Situação Atual**, 2004. Disponível em: <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia.htm>, acesso 25/04/2011 às 17:00

CASTRO, C. M. et al. **Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CASTRO, Cláudio Moura & CARNOY, **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

COSTA, D. T. **Provinha Brasil: Análise da avaliação por meio da visão de professores da rede pública de educação do Distrito Federal**. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação), 2011.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências Pedagógicas**. Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

DEPARTAMENTO DE TEORIAS E FUNDAMENTOS (TEF), Normas, **Dispõe sobre a Constituição, Organização e Funcionamento de áreas, núcleos e grupos docentes do TEF**, 2003.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005.** Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf, acesso em 25/04/2011.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Cândido Alberto. “A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola”. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005

KIPNIS, Bernardo. “O curso de pedagogia e o perfil do aluno: um estudo de tendência na Universidade de Brasília”. Brasília, Universidade de Brasília, *Revista Linhas Críticas*, nº 1, Dez/95- Mar/96, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997

ROCHA, L. M. F. **O legado de Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da UNB.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. , 2002.

RODRIGUES, Margarida Mariano. “Proposta de análise de itens das provas do Saeb sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica”. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Editora Vozes, 1978.

ROSA, Gustavo D. A. **Conhecimento científico e ideologia em duas instâncias avaliativas.** 2009. 76 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTANHEIRA, Antônio Maurício. **Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós- LDBEN/96: evidências e tendências.** IN *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.55-86, jan./mar.2009

SILVA, Carmem Silvia Bossolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Regina Graça Ramos. **Curso de Pedagogia na Berlinda**. Revista Contemporânea, vol.4 n.7, 2009. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/artigos/n7/numero7-11_curso_de_pedagogia_na_berlinda_gloria_regina_g_soares.pdf. Acesso em: 26/08/2011

7. ANEXOS

Ementas das disciplinas que são ofertadas pelo Instituto Nacional de Educação de Singapura

EDUCATION STUDIES

Education Studies (Level 2) (ES): This core set of courses will build on the Education Studies level 1 courses and will encourage student teachers to review and critique contemporary and sociological theories of learning, the principles of curriculum development as well as new technologies in education.

Estudos Educacionais (Nível 2) (ES): Este conjunto básico de cursos vai constituir nos cursos de Estudos Educacionais cursos de nível 1e irá incentivar os futuros professores a analisar e criticar as teorias contemporâneas e sociológica de aprendizagem, os princípios de desenvolvimento curricular, bem como as novas tecnologias na educação.

Education Studies (Level 2)

Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
AED231	Diversity, Inclusivity and Reflective Practices	Core	3	-
AED232	Introduction to Counselling Psychology	Core	2	-
AED233	Critical Reasoning Skills for Effective Teaching	Core	2	-
AED235	Introduction to Curriculum Development and Design	Core	3	-
AED237	ICT-based Cognitive Tools for Meaningful Learning	Core	2	-

AED231 Diversity, Inclusivity and Reflective Practices

This course situates student teachers within the realities of their classrooms and the lives of their pupils in contemporary Singaporean society where diversity is increasingly recognized as the norm. The emphasis in the course is on student teachers learning the knowledge and skills to build classroom communities that are inclusive of and responsive to pupils of diverse needs and abilities. Student teachers will have the opportunity to become reflective practitioners in understanding and engaging with their own experiences in working with their pupils for the purpose of regenerating themselves and their classroom communities.

TRADUÇÃO:

AED231 Diversidade, Inclusão e prática reflexiva

Este curso situa os futuros professores dentro da realidade de suas salas de aula e na vida de seus alunos da sociedade contemporânea de Cingapura, onde a diversidade é cada vez mais reconhecida como a norma. A ênfase no curso é sobre o conhecimento da aprendizagem dos futuros professores e habilidades para construir comunidades em sala de aula que são inclusivas e sensíveis aos alunos com diferentes necessidades e habilidades. Futuros Professores terão a oportunidade de ter práticas reflexivas de compreensão e no envolvimento com as suas próprias experiências no trabalho com seus alunos com a finalidade de regenerar a si mesmos e suas comunidades de sala de aula.

AED232 Introduction to Counselling Psychology

This course is intended to provide a general introduction to the field of counselling psychology. An overview of the philosophy, history, as well as basic theories and principles of counselling processes and counselling skills will be presented. The role and function of student teachers as counsellors and school counsellors in the educational settings will be discussed. The characteristics of good counsellors, conditions for an effective counselling relationship and

techniques of interviewing associated especially with problems of educational, vocational, and personal counselling will be integrated into the course content. Emphasis will also be placed on multicultural counselling, career counselling, and research in counselling. The course is also designed to explore contemporary, legal, ethical and professional issues that influence the counselling profession, including confidentiality, assessment and working with students from diverse background.

TRADUÇÃO:

AED232 Introdução ao Aconselhamento Psicológico

Este curso se destina a fornecer uma introdução geral ao campo da psicologia de aconselhamento. Uma visão geral da filosofia, história, assim como as teorias e princípios básicos dos processos de aconselhamento e serão apresentadas habilidades de aconselhamento. O papel e a função dos futuros professores como conselheiros e conselheiros escolares serão discutidos nos ambientes educacionais. As características de bons conselheiros, condições para uma relação de aconselhamento e técnicas eficazes de entrevistar associados especialmente com problemas de aconselhamento educacional, profissional e pessoal será integrado ao conteúdo do curso. A Ênfase também será colocada no aconselhamento multicultural, orientação profissional e de pesquisa no aconselhamento. O curso também é projetado para explorar questões contemporâneas, legais, éticas e profissionais que influenciam a profissão de aconselhamento, nomeadamente a confidencialidade, a avaliação e o trabalho com alunos de formação diversificada.

AED233 Critical Reasoning Skills for Effective Teaching

The course will equip student teachers with a broad range of critical reasoning skills to develop the thinking and analytical abilities of their pupils in schools. Critical reasoning is based in part on mastery of basic rules of elementary logic, as well as practical reasoning skills. These skills are used for the analysis and evaluation of situations and arguments, as well as the formulation and articulation of good arguments and judgments. By learning how to formulate and articulate good arguments, student teachers will acquire an appreciation of how these critical thinking skills can be used to facilitate multi- and inter-disciplinary learning in their teaching. Working in groups, they will design innovative lesson plans that would help to stimulate interest in critical thinking and problem solving among their pupils.

TRADUÇÃO:

AED233 Raciocínio Crítico para o Ensino Eficaz

O curso irá dotar os futuros professores com uma ampla gama de habilidades de raciocínio crítico para desenvolver nas escolas o raciocínio e capacidade de análise dos seus alunos. O Raciocínio crítico baseia parte no domínio das regras básicas de lógica elementar, bem como as habilidades de raciocínio prático. Essas habilidades são utilizadas para a análise e avaliação de situações e argumentos, bem como a formulação e articulação de bons argumentos e julgamentos. Ao aprender como formular e articular bons argumentos, os futuros professores irão adquirir uma apreciação de como essas habilidades de pensamento crítico pode ser usada para facilitar a aprendizagem multi- e inter-disciplinar em seu ensino. Trabalhando em grupos, eles vão projetar planos de uma inovadora lição que ajudaria a estimular o interesse pensamento crítico e resolução de problemas entre os alunos.

AED235 Introduction to Curriculum Development and Design

This course provides an overview of curriculum development and design models and presents the theory and practice of curriculum planning and design. The nature of the designing process, principal forms of curriculum design in schools and educational systems, concept of instructional alignment, process of aligning learning intention with curriculum, teaching and assessment, resources to support learning will be explored and discussed.

TRADUÇÃO:

AED235 Introdução ao Preparo e ao Desenvolvimento do Currículo

Este curso fornece uma visão geral do desenvolvimento de currículos e modelos de projeto e

apresenta a teoria e a prática do planejamento de currículo e projeto. A natureza do processo de concepção, principais formas de concepção do currículo nas escolas e sistemas de ensino, o conceito de alinhamento de instrução, o processo de alinhar a intenção de aprendizagem com o ensino, currículo e avaliação, recursos para apoiar a aprendizagem serão exploradas e discutidas.

AED237 ICT- based Cognitive Tools for Meaningful Learning

The student teachers will be introduced to the concepts and theories of cognitive tools with their applications in international as well as local primary and secondary schools. When ICT tools are used as cognitive tools, they help to foster student teachers higher order thinking through collaborative construction of mental representations such as concept maps, models, websites or databases. The student teachers are expected to work in pairs or groups on a project employing one or two ICT-based cognitive tools. The student teachers are expected to contribute actively to the class and group project. The course assessment includes oral presentation and write-up of the group project as well as class participation.

TRADUÇÃO:

AED237 TICs como Ferramentas de aprendizagem significativa

Os futuros professores serão introduzidos aos conceitos e teorias de ferramentas cognitivas com suas aplicações internacionais, bem como as escolas primárias e secundárias. Quando as ferramentas de TIC são utilizadas como ferramentas cognitivas, ajudam a promover o pensamento de ordem superior de futuros professores por meio da construção colaborativa das representações mentais, tais como mapas conceituais, modelos, sites ou bancos de dados. Os futuros professores devem trabalhar em pares ou em grupos em um projeto empregando uma ou duas ferramentas baseadas nas TIC cognitiva. Os futuros professores devem contribuir ativamente para a classe e projeto de grupo. A avaliação do curso inclui apresentação oral e escrita do projeto em grupo, bem como participação em aula.

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND/OR INCLUSIVE EDUCATION

Conhecimento Pedagógico do conteúdo e/ou educação inclusiva.

In this area of study, student teachers can offer English, Math and Science but can opt to exchange one of these subjects with Social Studies, Special Needs, and Gifted & Talent Education.

TRADUÇÃO

Nesta área de estudo, futuros professores oferecem Matemática, Inglês e Ciências, mas podem optar a troca de um desses indivíduos com Estudos Sociais, Necessidades Especiais, Superdotados & Talentos educacionais.

English Language

Year	Course	Title	Course	No. of	Pre-
1	AKE101	Children s Liter ure n the Pr	Core	3	CS - English Language
2	AKE201	Principles and Practices of	Core	3	
3	AKE301	The Study of Language Acquisition and	Core	3	
3	AKE302	Selecting Resources for the	Core	3	
4	AKE401	Current Trends in Language Education	Core	3	

AKE101 Children's Literature in the Primary School Classroom

During this course, student teachers will be introduced to selections of folk and contemporary literature written for children, both from the west and from the region. The course will cover genres such as picture books, poetry and rhyme, novels and non fiction, as well as e-literature. There will also be a focus on multicultural literature, and on canonical texts. Student teachers will learn how to appreciate, analyse and critique children's literature, in the areas of formal literary structures and rich literary language.

TRADUÇÃO:**AKE101 Literatura Infantil no ensino primário**

Durante este curso, os futuros professores serão introduzidos às seleções de literatura contemporânea escrita para crianças, tanto do oeste como da região. O curso abordará os gêneros, tais como livros de fotos, poesia e rima, romances e não ficção, bem como e literatura. Haverá também um foco na literatura multicultural, e em textos canônicos. Os futuros professores vão aprender a apreciar, analisar e criticar a literatura infantil, nas áreas de estruturas formais literária e língua literária rica.

AKE201 Principles and Practices of Language Teaching

This section provides an historical overview of approaches to English language and literacy teaching and gives an introduction to the theoretical justifications for the different approaches. This section introduces student teachers to historical controversies in language education and how those have shaped the teaching approaches currently used in Singapore schools. This knowledge is crucial to student teachers understanding not only of what has been proposed in the past, but also for understanding approaches that are currently proposed and for informing their pedagogical decisions as teachers.

TRADUÇÃO:**AKE201 Princípios e Práticas no Ensino de Línguas**

Esta seção apresenta uma visão histórica das abordagens da língua Inglesa e de alfabetização e dá uma introdução para as justificativas teóricas para as diferentes abordagens. Esta seção apresenta aos futuros professores as controvérsias históricas no ensino de línguas e como essas têm moldado atualmente as abordagens do ensino utilizadas nas escolas de Cingapura. Este conhecimento é crucial para os futuros professores a compreensão não só do que foi proposto no passado, mas também para a compreensão de abordagens que estão propostas atualmente e para informar suas decisões pedagógicas como professores.

AKE301 The Study of Language Acquisition and Development

This course examines theories and issues of language acquisition and development from both psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. Student teachers will be introduced to important concepts in psycholinguistics about first language, second language and bilingual acquisition. They will also examine the roles that individuals and the society play in maintaining languages in multilingual contexts.

TRADUÇÃO:**AKE301 Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem**

Este curso examina as teorias e as questões de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir de perspectivas tanto psicolinguísticas como sociolinguísticas. Futuros professores serão introduzidos a conceitos importantes em psicolinguística sobre a primeira língua, segunda língua e aquisição bilíngüe. Eles vão também examinar os papéis que os indivíduos e a sociedade desempenham na manutenção de línguas em contextos multilíngües.

AKE302 Selecting Resources for the Primary English Classroom

Student teachers will learn how to source and analyse classroom materials from a pedagogical perspective. A broad range of materials will be considered, including textbooks, children's literature digital and visual resources, games, learning tasks and everyday texts. Student teachers will learn to evaluate and adapt these texts with a view to using them appropriately for language and literacy development in the multilingual primary classroom. There will also be a focus on the match of different pedagogical materials to the various teaching approaches and learning outcomes of language and literacy education, as well as to current trends and initiatives in Singapore primary schools.

TRADUÇÃO:**AKE302 Fontes e Recursos no ensino da língua no primário**

O futuro professor aprenderá a forma de origem e análise de materiais de sala de aula a partir de uma perspectiva pedagógica. Uma ampla gama de materiais serão considerados, incluindo livros didáticos, literatura para crianças, recursos digital e visual, jogos, tarefas de aprendizagem e textos todos os dias. Futuros professores irão aprender a avaliar e adaptar esses textos, com vista a utilizá-los adequadamente para a linguagem e desenvolvimento da alfabetização em sala de aula multilingue primária. Haverá também um enfoque na correspondência de diferentes materiais pedagógicos para o ensino de várias abordagens e resultados de aprendizagem da linguagem e alfabetização, bem como as tendências atuais e iniciativas nas escolas primárias de Cingapura.

AKE401 Current Trends in Language Education for Primary Schools

This course will focus on current Ministry of Education initiatives and how they are being implemented in Singapore primary schools. It will consider current moves in language education towards curriculum integration, multiliteracies and multimodalities. Student teachers will be given the opportunity to implement innovative strategies which foster current trends in language teaching in order to enhance language learning and experience in the primary classroom. The course also aims to help student teachers evaluate current trends in terms of the language development and profile of pupils in primary schools in Singapore.

TRADUÇÃO:

AKE401 Tendências recentes no ensino da língua no primário

Este curso incidirá sobre as iniciativas do atual Ministério de Educação e como elas estão sendo implementadas nas escolas primárias de Cingapura. Considerará movimentos atuais no ensino de línguas para a integração curricular, multialfabetizações e multimodalities. Ao futuro professor será dada a oportunidade de implementar estratégias inovadoras que promovam as tendências atuais no ensino de línguas a fim de reforçar a aprendizagem de línguas e experiência em sala de aula primária. O curso também tem como objetivo ajudar os professores a estudante avaliar as tendências atuais em termos de desenvolvimento da linguagem e perfil dos alunos nas escolas primárias, em Cingapura.

Mathematics

Year	Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
1	AKM 101	Current Initiatives in the Primary Maths Curriculum	Core	3	CS - Mathematics
2	AKM201	Mathematics Curriculum Development	Core	3	
3	AKM301	Assessing Teaching and Learning of Mathematics	Core	3	
3	AKM302	Pedagogical Content Knowledge for	Core	3	
4	AKM401	Pedagogical Content Knowledge for	Core	3	

AKM101 Current Initiatives in the Primary Maths Curriculum

The philosophy of current and future national curriculum initiatives (such as “Thinking School Learning” SEED, National Education Innovation & Enterprise, “Teach Less Learn More and so on) is examined in the context of the primary mathematics curriculum. In this course, student teachers will be provided with the opportunity to critique the impact of these initiatives in relation to customized curriculum design, selected pedagogical approaches, applied learning theories, and school-based implementation for the learning of primary mathematics topics.

TRADUÇÃO:

AKM101 Inovações recentes no Currículo de Matemática no Primário

A filosofia dos atuais e iniciativas dos futuros currículos nacionais é examinado no

contexto do currículo de matemática primária. Neste curso, os futuros professores serão fornecidos uma oportunidade para criticar o impacto dessas iniciativas em relação à concepção do currículo personalizado, selecionando abordagens pedagógicas, as teorias aplicadas de aprendizagem, com base na escola de implementação para a aprendizagem dos tópicos principais da matemática.

AKM201 Mathematics Curriculum Development

This course will introduce student teachers to both the components and processes of mathematics curriculum development, including types of curricula, models of curriculum development, the realization of the curriculum through instruction, as well as evaluating instruction and the curriculum. Examples will be drawn from both past and present Singapore Mathematics curricula and well-known international mathematics curricula, allowing the student teachers to make sense of the current problem-solving curriculum in relation to global trends in the mathematics curriculum. The role of classroom assessment as a way to evaluate instruction will also be discussed in relation to the process of curriculum evaluation.

TRADUÇÃO:

AKM201 Desenvolvimento do Currículo de Matemática

Este curso irá introduzir os futuros professores a ambos os componentes e processos da matemática o desenvolvimento curricular, incluindo os tipos de currículos, modelos de desenvolvimento curricular, a realização do currículo através da instrução, bem como avaliação de instruções e do currículo. Exemplos serão extraídos do passado e do presente do currículo de Matemática de Singapura e bem conhecidos currículos de matemática internacional, permitindo que os futuros professores dêem sentido da corrente de resolução de problemas curriculares em relação às tendências globais no currículo de matemática. O papel da avaliação em sala de aula como uma forma de avaliar a instrução também serão discutidos em relação ao processo de avaliação curricular.

AKM301 Assessing Teaching and Learning of Mathematics

In this course, student teachers will be introduced to the wide range of assessment strategies and techniques in mathematics. The course will cover both traditional and alternative assessment in mathematics. There will also be a focus on issues on mathematics assessment. Student teachers will learn how to address certain issues in the development and use of classroom assessment tools. They will also examine the roles that different assessment strategies play in informing their pedagogical decisions as teachers.

TRADUÇÃO:

AKM301 Avaliando o Ensino e Aprendizagem de Matemática

Neste curso, os futuros professores serão introduzidos à ampla gama de estratégias e técnicas de avaliação em matemática. O curso irá abranger a avaliação tradicional e alternativa em matemática. Haverá também um foco em questões sobre a avaliação de matemática. O futuro professor irá aprender a abordar certas questões do desenvolvimento e utilização de instrumentos de avaliação em sala de aula. Eles vão examinar também os papéis que desempenham diferentes estratégias de avaliação para informar suas decisões pedagógicas como professores.

AKM302 Pedagogical Content Knowledge for Numbers and Data

This course aims to provide student teachers with further pedagogical content knowledge in the teaching and learning of numbers and data in primary mathematics. Student teachers are expected to apply this knowledge to anticipate, prevent, identify and remediate error patterns, and to design appropriate learning tasks for students of different achievement levels. For numbers, topics include the historical perspective of the development of the number system, reasoning and proofs, and selected problems to include concepts of counting, logarithms and infinity. For data, topics include concepts of discrete and continuous variables, sampling, data representation and measures of central tendency and spread.

TRADUÇÃO:

AKM302 Conteúdo Pedagógico - Números e Dados

Este curso visa proporcionar aos futuros professores com o conhecimento mais no ensino do conteúdo pedagógico e aprendizagem de números e dados em matemática primária. Futuros professores são esperados para aplicar esse conhecimento para antecipar, prevenir, identificar e corrigir padrões de erro, e design adequado tarefas de aprendizagem para alunos de níveis de escolaridade diferentes. Para os números, os temas incluem a perspectiva histórica do desenvolvimento do número, raciocínio do sistema, provas, e problemas selecionados para incluir conceitos de contagem, logaritmos e do infinito. Para os dados, os tópicos incluem conceitos de variáveis discretas e contínuas, amostragem, representação de dados e medidas de tendência central e espalho.

AKM401 Pedagogical Content Knowledge for Measurement and Geometry

This course seeks to equip student teachers further with the pedagogical content knowledge in the teaching and learning of measurement and geometry in primary mathematics. The pedagogical content knowledge intends to help student teachers prevent, identify and remediate error patterns, and design appropriate learning activities to cater for the pupils with different mathematical ability. For measurement, topics include the historical perspective of measurement, basic measurement concepts, derivation of formulae and applications in conjunction with geometry. For geometry, events in the history of geometry and processes such as mathematical induction and deduction will be highlighted. Topics include basic elements of geometry as study of space in 2 and 3 dimensions, properties associated with lines and geometrical figures, similarity and congruency, constructions and proofs, transformation and tessellation.

TRADUÇÃO:**AKM401 Conteúdo Pedagógico - Medida e Geometria**

Este curso visa dotar os futuros professores ainda mais com o conhecimento do conteúdo pedagógico no ensino e aprendizagem de medidas e geometria em matemática primária. O conhecimento do conteúdo pedagógico pretende ajudar os futuros professores a prevenir, identificar e corrigir padrões de erro, e design adequado para atender as atividades de aprendizagem para os alunos com habilidade matemática diferente. Para a medida, os tópicos incluem a perspectiva histórica de medidas, conceitos básicos de medidas, derivação de fórmulas e aplicações em conjunto com a geometria. Para a geometria, os eventos na história da geometria e processos, como a indução matemática e dedução será destacado. Os tópicos incluem elementos básicos de geometria como estudo do espaço em 2 e 3 dimensões, propriedades associadas com linhas e figuras geométricas, semelhança e congruência, construções e provas, de transformação e de mosaico.

Science

Year	Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
1	AKS101	Inquiry Approach to Primary Science	Core	4	CS - Science
2	AKS201	Inquiry Approach to Primary Science	Core	3	
3	AKS301	Inquiry Approach to Primary Science	Core	4	
4	AKS401	Current Trends, Issues and Challenges in Primary Science	Core	4	

AKS101 Inquiry Approach to Primary Science (Diversity and Cycles)

This course seeks to empower student teachers to be leaders of inquiry in the teaching and learning of “Diversity” & “Cycles”, 2 of the 5 themes in the new Primary Science (2008) Syllabus. Student teachers will be equipped with the essential understanding of what is inquiry, what are the

essential features of Science as inquiry, a suitable learning cycle for use as an inquiry teaching and learning instructional model and the rationale behind the inquiry approach method. Under the theme of “Diversity, through the use of innovative inquiry-based activities on the topics of diversity of materials, living and non-living things, student teachers will gain valuable insights on how content and process skills are integrated in the learning of science through the inquiry approach. Under them of “Cycles”, besides providing student teachers with engaging hands-on and minds-on activities on the topics of cycles in plants, animals, matter and water, a special 18-hour on-line learning activity has been customised. This on-line learning seeks to foster the spirit of self-directed learning and the notion that the learning of science goes beyond the confines of the laboratory.

TRADUÇÃO:

AKS101 Abordagem Investigativa no ensino de Ciências no primário I (Diversidade e Ciclos)

Este curso visa capacitar os futuros professores para serem líderes de investigação do ensino e aprendizagem de "Diversidade" e "Ciclos", 2 dos 5 novos temas do currículo da Ciência Primária (2008). Futuros professores serão equipados com o entendimento do que é essencial para a investigação, quais são as características essenciais da ciência como investigação, um ciclo de aprendizagem próprias para utilização como uma investigação de ensino e aprendizagem do modelo de instrução e as razões por trás do método de abordagem inquirido. Sob o tema "Diversidade, com o uso de inquiridos inovadores baseados em atividades sobre os temas da diversidade de materiais, vivos e não seres vivos, os futuros professores vão obter insights valiosos sobre como as habilidades de conteúdo e processo são integrados na aprendizagem da ciência através da abordagem de investigação. Esta aprendizagem on-line, visa favorecer o espírito de auto-aprendizagem e a noção de que a aprendizagem da ciência vai além dos limites do laboratório.

AKS201 Inquiry Approach to Primary Science (Systems)

With the important background understanding of the nature, conduct and rationale of scientific inquiry taught under Course 1, this course seeks to equip student teachers further with the pedagogical content knowledge to be leaders of inquiry in the teaching and learning of Systems”, one of the 5 themes in the new Primary Science (2008) Syllabus. For this course which involves the teaching of the important concept that a system is a whole consisting of parts that work together to form a function, a repertoire of powerful inquiry-based activities will be used to equip student teachers with the knowledge, skills and attitudes of inquiry in the teaching and learning of science. Examples include the student-centred experimental kit set (AMATRIX) for electrical system, colourful and interactive models of plant and animal systems and a specially designed 8-hour on-line learning to extend learning beyond the laboratory.

TRADUÇÃO:

AKS201 Abordagem Investigativa no ensino de Ciências no primário II (Sistemas)

Com o entendimento de segundo plano da importância da natureza, condução e lógica da investigação científica ensinada sobre o Curso 1, este curso visa dotar os futuros professores ainda mais com o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser líder de investigação no ensino e aprendizagem de sistemas ", um dos 5 temas no novo currículo de Ciência Primária (2008). Para este curso que envolve o ensino do conceito importante que um sistema é um todo composto por peças que trabalham em conjunto para formar uma função, um repertório de poderosas pesquisas baseadas em atividades serão usadas para equipar os futuros professores com o conhecimento, habilidades e atitudes de investigação no ensino e aprendizagem da ciência. Os exemplos incluem a centralização no aluno set kit experimental (AMATRIX) para o sistema elétrico, colorido e modelos interativos de sistemas vegetais e animais e um especialmente projetado de 8 horas on-line de aprendizagem para estender a aprendizagem além do laboratório.

AKS301 Inquiry Approach to Primary Science (Interaction and Energy)

This course seeks to equip student teachers further with the pedagogical content knowledge to be leaders of inquiry in the teaching and learning of “Interacton” and “Energy”, 2 of the 5 themes in the new Primary Science (2008) Syllabus. For the topics in interaction of forces and interaction

within the environment, student teachers will be given guided-inquiry activities to gain deeper understanding into the world of forces and their interactions. Of special focus will be the planning of scientific investigations to hone their process (thinking and practical skills). In addition, there is also a specially designed 12-hour on-line learning activity to foster the spirit of self-directed learning and the notion that the learning of science goes beyond the confines of the laboratory. For the topics of energy forms, uses and conversions, a wide repertoire of powerful inquiry-based activities (including the use dataloggers and a 2-hour specially designed on-line learning) will be used. Besides equipping the student teachers with important science process skills, these inquiry-based activities also seek to enthuse the student teachers to appreciate the nature and importance of energy in our daily lives.

TRADUÇÃO:

AKS301 Abordagem Investigativa no ensino de Ciências no primário III(Interação e energia) Este curso visa dotar os futuros professores ainda mais com o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser líderes de investigação no ensino e aprendizagem de "Interação" e "Energia", 2 dos 5 temas do novo currículo da Ciência Primária (2008). Para os tópicos na interação de forças e interação dentro do ambiente, os futuros professores terão investigação instruções guiadas para ganhar uma compreensão mais profunda no mundo de forças e suas interações. Com foco mais profundo será o planejamento de investigações científicas para aprimorar seu processo (pensamento e habilidades práticas). Além disso, há também uma atividade de aprendizagem especialmente concebido de 12 horas on-line para fomentar o espírito de auto-aprendizagem e a noção de que a aprendizagem da ciência vai além dos limites do laboratório. Para os temas de formas de energia, uso e conversões, um amplo repertório de atividades de investigação baseada em poderosas (incluindo o uso de dataloggers 2 horas - especialmente concebidos on-line de aprendizagem) será usado. Além de equipar os os futuros professores com habilidades de processo importante da ciência, essas atividades guiadas procuram também entusiasmar os os futuros professores para apreciar a natureza e importância da energia em nossas vidas diárias.

AKS401 Current Trends, Issues and Challenges in Primary Science

This course will focus in greater depth on current trends, issues and challenges in Primary Science. An attempt will be made to balance both international and local trends, issues and challenges. The emphasis in this course will be on the roles of a student teacher as an action researcher and as a lifelong learner. Discussion will focus on trends, issues and challenges involving innovations in practices on curriculum, instruction and assessment. Among the issues examined will be the issue of traditional vis-à-vis authentic assessment, and misconceptions held by teachers and students. The course will also include procedures for standard assessment, such as drawing up of table of test specifications as well as crafting, vetting, administering, marking and analyzing of paper-pencil tests. Knowledge and skills on the use of various techniques for assessment of pupil learning (i.e. summative assessment techniques) as well as techniques of assessment for pupil learning (i.e. formative assessment techniques) will be covered. Among the assessment techniques that will be addressed are science journaling, performance assessments and portfolio assessment.

TRADUÇÃO:

AKS401 Tendências Recentes no Ensino de Ciência no Primário

Este curso se concentra em maior profundidade nas tendências atuais, questões e desafios em Ciência da Primária. Uma tentativa será feita para equilibrar as tendências internacionais e locais, questões e desafios. A ênfase deste curso será sobre os papéis de um futuro professor como um pesquisador de ação e como uma vida de longa aprendizagem. Discussão vai se concentrar sobre as tendências, questões e desafios que envolvem inovações nas práticas de ensino, currículo e avaliação. Entre as questões analisadas estará a questão da avaliação tradicional autêntica, e equívocos realizados por professores e alunos. O curso também irá incluir procedimentos de avaliação padrão, tais como elaboração de tabela de especificações de teste, bem como elaboração, avaliação, administração, marcação e análise de papel, lápis-testes. Conhecimentos e habilidades sobre o uso de várias técnicas para avaliação do aprendizado dos alunos (ou seja, técnicas de avaliação somativa), bem como técnicas de avaliação de aprendizagem dos alunos (ou seja, técnicas de

avaliação formativa) serão cobertos. Entre as técnicas de avaliação que será abordada está o registro no diário ciência, avaliações de desempenho e avaliação de portfólio.

Social Studies

Year	Course	Title	Course	No. of	Pre-
1	AKL101	Re-visioning the Social Studies	Core	3	CS - Social Studies
2	AKL201	Society and Change	Core	3	
3	AKL301	Culture in Society	Core	3	
3	AKL302	Environment and Society	Core	3	
4	AKL401	Implementing and Evaluating the Social Studies Curriculum	Core	3	

AKL101 Re-visioning the Social Studies Curriculum

This course explores the nature and purpose of Social Studies and examines it as both citizenship and humanities education. It will revisit the development of the Social Studies curriculum in Singapore and critically assess the impact of various education policy initiatives on Social Studies. Student teachers will also be introduced to different approaches to curriculum design.

TRADUÇÃO:

AKL101 Revisão do Currículo de Estudos Sociais

Este curso explora a natureza e o propósito de Estudos Sociais e examina-o tanto como cidadania e educação humanas. Ele vai rever o desenvolvimento do currículo de Estudos Sociais em Cingapura e avaliar criticamente o impacto de iniciativas de educação política em vários Estudos Sociais. Futuros professores também serão apresentados a diferentes abordagens do projeto curricular.

AKL201 Society and Change

This course will explore concepts of change and continuity through a study o Singapores political, social and economic development. Inquiry skills, perspective taking and the use of oral histories will be emphasized.

TRADUÇÃO:

AKL201 Sociedade e Mudança

Este curso irá explorar conceitos de mudança e continuidade através de um estudo do desenvolvimento político, social e econômico de Cingapura. Habilidades de investigação, tomando a perspectiva e o uso de histórias orais será enfatizada.

AKL301 Culture in Society

This course focuses on the evolution of culture, identity and community in Singapore. Issues such as nation building, creation of a national identity, and the impact of social and cultural policies will be examined through various strategies which include Socratic Discourse and Academic Controversies.

TRADUÇÃO:

AKL301 Cultura na Sociedade

Este curso centra-se na evolução da identidade, cultura e comunidade, em Cingapura. Questões como a construção da nação, a criação de uma identidade nacional, e do impacto das políticas sociais e culturais serão analisados através de diversas estratégias que incluem Discurso socrático e controvérsias acadêmicas.

AKL 302 Environment and Society

This course provides an in-depth understanding of key geographic and economic concepts and explores societal-environmental relationships using strategies such as Group Investigation and Experiential Learning. The course will also examine issues related to the management of limited

resources in the context of a small island state.

TRADUÇÃO:

AKL 302 Meio-ambiente e Sociedade

Este curso fornece uma compreensão profunda dos principais conceitos geográficos e econômicos da sociedade e examina os relacionamentos ambientais usando estratégias como a de Investigação e Aprendizagem Experiencial do Grupo. O curso também irá analisar as questões relacionadas com a gestão de recursos limitados no contexto de um pequeno Estado insular.

AKL401 Implementing and Evaluating the Social Studies Curriculum

This course prepares student teachers to be implementers, evaluators and researchers of Social Studies. It will focus on meaningful teaching and learning of Social Studies through disciplinary and interdisciplinary approaches. It will also include strategies to implement a dynamic and meaningful programme at the school level.

TRADUÇÃO:

AKL401 Implementando e Avaliando o Currículo de Estudos Sociais

Este curso prepara os futuros professores a serem implementadores, avaliadores e pesquisadores de Estudos Sociais. O programa privilegiará sobre o ensino e a aprendizagem significativa de Estudos Sociais, através de abordagens disciplinares e interdisciplinares. Incluirá também estratégias para implementar um programa dinâmico e significativo ao nível da escola.

Special Needs

Year	Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
1	AKN101	Introduction to Special Education	Core	3	-
2	AKN201	Assessment, Planning, Implementing and Evaluating Interventions for Students with Special Needs I	Core	3	
3	AKN301	Assessment, Planning, Implementing and Evaluating Interventions for Students with Special Needs II	Core	3	
3	AKN302	Curriculum Adaptation	Core	3	
4	AKN401	Collaboration and Consultation in the	Core	3	

AKN101 Introduction to Special Education

This course introduces the student teachers to the history and context of special education both in Singapore and internationally. Common types of disabilities that student teachers may encounter in schools will be discussed. Models and frameworks for analyses, as well issues in special needs support (e.g., inclusion) will also be introduced. Finally, the importance of a team approach to special needs support will be emphasised.

TRADUÇÃO:

AKN101 Introdução à Educação Especial

Este curso apresenta aos futuros professores a história e o contexto da educação especial, tanto em Singapura como internacionalmente. Tipos mais comuns de deficiência que os futuros professores podem encontrar nas escolas irão ser discutido. Modelos e frameworks para análises, bem como questões de apoio às necessidades especiais (por exemplo, a inclusão) também será apresentado. Finalmente, a importância de uma abordagem de equipe para atender às necessidades especiais será enfatizada.

AKN201 Assessment, Planning, Implementing and Evaluating Interventions for Students with Special Needs I

This foundational course introduces the student teachers to a linked approach to special needs support involving assessment, planning, implementation, and evaluation. Student teachers will be introduced some reasons underlying difficulties in learning among students will learn strategies (e.g., universal design, differentiated instruction) for developing an inclusive learning environment.

TRADUÇÃO:

AKN201 Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais I

Este curso introduz fundamentos aos futuros professores para uma abordagem ligada às necessidades especiais de apoio, envolvendo planejamento, avaliação, implementação e avaliação. Futuros professores serão introduzidos a algumas razões subjacentes de dificuldades de aprendizagem dos alunos e irão aprender as estratégias (por exemplo, design universal, instrução diferenciada) para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo de aprendizagem.

AKN301 Assessment, Planning, Implementing and Evaluating Interventions for Students with Special Needs II

This course builds upon the linked approach to special needs support involving assessment, planning, implementation, and evaluation introduced in the first course. Student teachers will learn to develop classroom behaviour management strategies and the school-wide management of these students.

TRADUÇÃO:

AKN301 Planejamento, avaliação e intervenção referente a alunos portadores de necessidades especiais II

Este curso baseia-se na abordagem ligada à necessidades especiais de apoio, envolvendo planejamento, avaliação, implementação e avaliação introduzido no primeiro curso. Futuros professores vão aprender a desenvolver estratégias de sala de aula o comportamento de gestão e a gestão escolar a nível desses alunos.

AKN302 Curriculum Adaptation

This course aims to help student teachers to plan curriculum for students with special needs by adapting, accommodating, and modifying the mainstream curriculum to the unique learning needs of the individual students. The student teachers will also be introduced to support students with special needs in the areas of adaptive physical education, creative arts, and adaptive skills of daily living.

TRADUÇÃO:

AKN302 Adaptação Curricular em Educação Especial

Este curso visa ajudar futuros professores a planejar o currículo para alunos com necessidades especiais adaptando, acomodando, e modificar o currículo regular às necessidades únicas de aprendizagem dos alunos individuais. Os futuros professores serão também introduzidos a apoiar alunos com necessidades especiais nas áreas de educação física adaptativa, artes criativas e habilidades adaptativas da vida diária.

AKN401 Collaboration and Consultation in the School and Community

This course examines the various ways in which student teachers can involve people from the larger school and community context in supporting students with special needs. Student teachers will be introduced to collaboration and consultation skills for use with parents, pupils, and colleagues. They will also be introduced to strategies for effective transitional planning.

TRADUÇÃO:

AKN401 Cooperação na Escola e na Comunidade

Este curso examina as várias maneiras em que os futuros professores poderão envolver as pessoas da comunidade escolar e contexto comunitário no apoio aos alunos com necessidades especiais. Futuros professores serão introduzidos à colaboração e capacidades de consulta para uso com pais, alunos e

colegas. Eles também serão introduzidos para o planejamento de estratégias de transição eficaz.

Gifted & Talent Education

Year	Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
1	AKT101	Understanding Gifts, Talents Exceptionalities	Core	3	-
2	AKT201	Curriculum Differentiation for Highly-able Learners	Core	3	
3	AKT301	Talent Development & Programming	Core	3	
3	AKT302	Nurturing Creative and Talented Learners	Core	3	
4	AKT401	Building Research, Inquiry & Creative	Core	3	

AKT101 Understanding Gifts, Talents & Exceptionalities

This course espouses the conceptions of giftedness and revisits the personality attributes of gifted and talented persons before it examines the confusing phenomenon of learners who exhibit exceptional intellectual ability in one or more areas while simultaneously showing significant weaknesses in others. For these pupils, giftedness coexists with a learning challenge which may be a learning disability, attention deficit disorder, autism or others. The learning challenge may depress the exceptional intellectual ability to an extent that the giftedness goes unnoticed. Diagnostic testing and observation skills for preliminary identification of this group of gifted learners will equip student teachers to initiate further professional and educational strategies for them.

TRADUÇÃO:

AKT101 Presentes Entendimento, Talentos & excepcionalidades

Este curso adota as concepções de superdotação e revê os atributos de personalidade de pessoas superdotados e talentosos antes que examine o fenômeno desconcertante de alunos que apresentam habilidade intelectual excepcional em uma ou mais áreas ao mesmo tempo, mostrando deficiências significativas aos outros. Para esses alunos, coexistir com um desafio da superdotação de aprendizagem pode ser uma dificuldade de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção, autismo ou outros. O desafio de aprendizagem pode deprimir a capacidade intelectual do excepcional para uma medida em que o talento passa despercebida. Habilidades de diagnóstico e testes de observação para identificação preliminar deste grupo de alunos talentosos irá equipar futuros professores para iniciar novas estratégias profissionais e educacionais para eles.

AKT201 Curriculum Differentiation for Highly-able Learners

Principles in curriculum design and instructional differentiation, cognitive acceleration and a variety of strategies appropriate for enriching and challenging the intellectually advanced students predicated upon brain-based research on learning, learning styles, multiple intelligences and authentic assessment are highlighted. Student teachers will also be empowered to plan and conduct lessons and learning units for the highly-able learners with useful and practical hands-on resources and experiences. Curriculum methods to challenge students across content areas and to develop high potential from primary to secondary, will be discussed. Multimedia learning will accompany the design of differentiated learning for the highly-able learners who may exhibit a spectrum of academic strengths and weaknesses or be achieving excellent performance in all areas.

TRADUÇÃO:

AKT201 Diferenciação Curricular Para Aprendizizes com altas habilidades

Princípios na concepção do currículo e diferenciação de instrução, a aceleração cognitiva e uma variedade de estratégias adequadas destinadas a enriquecer e desafiar os estudantes com altas habilidades explorando pesquisa baseada na aprendizagem, estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e avaliação autêntica são realçados. Futuros professores também serão habilitados para

planejar e conduzir aulas e unidades de aprendizagem para os alunos altamente capazes com recursos úteis e experiências práticas. Métodos de currículo para desafiar os alunos em todas as áreas de conteúdo e desenvolver o potencial de alta do primário para o secundário, serão discutidos. Aprendizagem multimídia vai acompanhar o projeto de aprendizagem diferenciando para os alunos altamente capazes que podem apresentar um espectro de pontos fortes e fracos academicamente ou alcançar um desempenho excelente em todas as áreas.

AKT301 Talent Development & Programming

This course focuses on cultivating the awareness and intention to develop the gifts and talents, capabilities and capacities of the students by teachers and parents. Student teachers will be exposed to the various conceptions of intelligences, theories and models in gifted education. In addition, techniques to nurture the individual including cognitive coaching, individualized instruction, mentoring, pull-out programs, Olympiads and other out-of-school enrichment activities and programming efforts will be discussed. Principles in program design, implementation and evaluation will be discussed. Talent development programs worldwide will be compared and analyzed. Talent development models used in various countries will be studied. Student teachers will be given opportunities at proposing and designing new and creative programs suited to the needs of their students and the school.

TRADUÇÃO:

AKT301 Desenvolvendo o Talento

Este curso centra-se em cultivar a consciência e a intenção de desenvolver os dons e talentos, aptidões e capacidades dos alunos por professores e pais. Futuros professores serão expostos a várias concepções de inteligências, teorias e modelos em educação de superdotados. Além disso, técnicas para nutrir o indivíduo, incluindo a capacidade cognitiva de instrução individualizada, aplicação de programas, olimpíadas e outras atividades fora da escola- de enriquecimento e programação de esforços serão discutidos. Princípios na implementação do programa, concepção e avaliação serão discutidos. Programas de desenvolvimento de talentos em todo o mundo serão comparados e analisados. Modelos de desenvolvimento de talentos utilizado em vários países vai ser estudado. Os futuros professores terão dada a oportunidade de propor e projetar novos e criativos programas adaptados às necessidades de seus alunos e da escola.

AKT302 Nurturing Creative and Talented Learners

While creative and talented students may have exceptional cognitive and other abilities, they are in need of moral, emotional and social support from those around them. This course will expound on how to nurture the creative and talented students. These include motivational strategies for parents and teachers, how to help develop gifted students to build resilience, how to deal with rebellion or nonconforming attitudes and emotional tantrums, how to help gifted students who are withdrawn, how to help those who are underachieving, how to help those with potential leadership abilities, how to deal with those who exhibit perfectionism and how to empower the talented students with personal and interpersonal skills. Finally, guidance and counselling skills for the creative and talented learners will be discussed.

TRADUÇÃO:

AKT302 Nutrindo a criatividade de aprendizes com altas habilidades

Enquanto os alunos criativos e talentosos podem ter excepcionais habilidades cognitivas e outras, eles necessitam de apoio moral, emocional e social daqueles que os cercam. Este curso irá expor sobre a forma de nutrir os alunos criativos e talentosos. Estes incluem estratégias motivacionais para pais e professores, como para ajudar a desenvolver alunos superdotados para construir capacidade de resistência, como lidar com a revolta ou atitudes não conformes e birras emocionais, como ajudar os estudantes superdotados para que sejam retirados, como ajudar aqueles que estão underachieving, como ajudar as pessoas com habilidades de liderança em potencial, como lidar com aqueles que exibem perfeccionismo e como capacitar os estudantes talentosos com habilidades

personais e interpessoais. Finalmente, orientação e aconselhamento para os alunos com habilidades criativas e talentosas será discutido.

AKT401 Building Research, Inquiry & Creative Capacities

The course equips student teachers with knowledge and skills to guide highly-able pupils to undertake independent research studies in areas of their interests. The identification of a problem or topic for research, the writing of questions related to the problem, literature review, the setting up of the study, the selection of methods and procedures, the types of analyses possible, the writing up of the findings of a study and other issues will be shared. Other practical concerns: like how to facilitate creative enthusiasm and the creative spirit; how to allow youths to experience the creative works of others, design creative projects; and finally how to inspire highly-able children towards creative productions will be discussed.

TRADUÇÃO:

AKT401 Desenvolvendo a capacidade criativa e investigativa

O curso prepara os futuros professores com conhecimentos e habilidades para orientar alunos altamente capazes para realizar estudos de pesquisa independente em áreas de seus interesses. A identificação de um problema ou tópico para a investigação, a escrita de questões relacionadas com a revisão da literatura de problemas, a criação do estudo, a seleção de métodos e procedimentos, os tipos de análises possíveis, a escrita das conclusões de um estudo e outras questões serão compartilhados. Outras preocupações de ordem prática como forma de facilitar a criação, entusiasmo e o espírito criativo; como permitir que os jovens experimentem trabalhos criativos dos outros, design de projetos criativos e, finalmente, como inspirar os filhos altamente capazes a produções criativas serão discutidos.

ESSENTIAL COURSES

There are THREE essential courses in the B Ed programme (two Core Courses and one Prescribed Elective):

- (1) Integrated Arts Approach which aims to introduce the key concepts in an integrated art, music and drama approach with primary school children;
- (2) Education Research Methodology which serves to prepare student teachers to conduct education research; and
- (3) There are 2 Prescribed Electives for student teachers to choose from after completing Education Research Methodology:
Either
 - (a) Action Research Project which prepares the student teachers to continue to develop as reflective practitioners and to investigate issues in their teaching;
 - Or
 - (b) Inter-disciplinary Approach which looks at how student teachers can teach a subject matter in an integrated fashion across different subjects.

TRADUÇÃO:

CURSOS ESSENCIAIS

Há três cursos essenciais no programa de Ed B (dois cursos básicos e um Opcional prescritos):

- (1) Abordagem Integrada de Artes que visa introduzir os conceitos fundamentais de uma abordagem de arte, música e teatro integrado com crianças da escola primária;
- (2) Metodologia de Pesquisa em Educação, que serve para preparar futuros professores para conduzir pesquisas de educação e
- (3) Existem 2 Opcionais prescritos Para futuros professores para escolher depois de concluir Metodologia de Pesquisa em Educação:
ou
 - (a) Projeto de Pesquisa-Ação, que prepara os futuros professores a continuar a se desenvolver como profissionais reflexivos e investigar questões na sua prática pedagógica;
 - ou
 - (b) Abordagem Inter-disciplinar que analisa a forma como futuros professores podem ensinar um

assunto de uma forma integrada por várias disciplinas.

Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
AMX101	Integrated Arts Approach	Core	3	-
AMX201	Education Research Methodology	Core	3	-
AMX331	Action Research Project	Prescribed	3	AMX201
AMX332	Inter-Disciplinary Approach	Prescribed	3	AMX201

AMX101 Integrated Arts Approach

Integrated arts education play a major role in helping students address broad curriculum themes and achieve robust habits of mind including such characteristics as imagination, discipline, collaboration, inquiry, divergent problem solving, empathy, and making connections. The course emphasizes both content and learning skills. The focus is on enriching abilities to attain, analyze, discern, and invent knowledge. Integrated arts education acknowledges and fosters Multiple Intelligences.

TRADUÇÃO:

AMX101 Abordagem Integrada de Artes

A educação artística Integrada desempenha um papel importante para ajudar os estudantes com endereço, temas, currículo amplo e robusto, alcançar hábitos da mente, incluindo tais características como disciplina, imaginação, colaboração, indagação, problema resolvendo divergentes, empatia, e fazer as conexões. O curso enfatiza o conteúdo e habilidades de aprendizagem. O foco está em enriquecer habilidades para atingir, analisar, discernir, e inventar o conhecimento. Integrado a educação artística reconhece e promove Inteligências Múltiplas.

AMX201 Education Research Methodology

This course introduces the student teacher to the essential features of a number of research methodologies in education. A variety of research methods generally adopted by educational researchers and their qualities found in education research will be covered.

TRADUÇÃO:

AMX201 Metodologia da Pesquisa Educacional

Este curso apresenta o futuro professor para as características essenciais de uma série de metodologias de pesquisa em educação. Uma variedade de métodos de pesquisa geralmente adotado pelos pesquisadores educacionais e suas qualidades encontradas na pesquisa em educação serão abordadas.

AMX331 Action Research Project

Developing an action-based project that is integrated, responsive to pupils needs, and aligned and assessment frameworks. The project will involve collecting, analyzing and interpreting data on teaching and learning through action-based research in the classroom. Teachers will work independently with the guidance of a facilitator.

TRADUÇÃO:

AMX331 Projeto de Pesquisa-Ação

Desenvolvimento de um projeto de ação baseado em que está integrado, sensível às necessidades dos alunos, e alinhados e quadros de avaliação. O projeto envolve a coleta, análise e interpretação de dados sobre o ensino e aprendizado através da ação baseada em pesquisas em sala de aula. Os professores vão trabalhar de forma independente com a orientação de um facilitador.

AMX332 Inter-Disciplinary Approach

An interdisciplinary approach in the classroom provides a unified constructivist view of learning as pupils develop understanding of relationships among subjects. Interdisciplinary teaching also has the potential to foster learning where pupils from diverse cultures and background engage in collaborative inquiry and decision-making. This course provides the skills and knowledge needed

to support an integrated and interdisciplinary learning environment.

TRADUÇÃO:

AMX332 Abordagem Interdisciplinar

Uma abordagem interdisciplinar na sala de aula proporciona uma visão unificada de aprendizagem construtivista de como alunos desenvolvem uma compreensão de relações entre os indivíduos. O ensino interdisciplinar também tem o potencial para promover a aprendizagem, onde os alunos de diversas culturas e antepassados se envolvem na investigação colaborativa e tomada de decisão. Este curso fornece as habilidades e o conhecimento necessários para apoiar uma aprendizagem integrada e interdisciplinar do ambiente.

LANGUAGE ENHANCEMENT AND ACADEMIC DISCOURSE SKILLS

Language Enhancement & Academic Discourse Skills

The courses in this component equip student teachers with the basic language and voice skills that they require for teaching as well as for successfully engaging in academic writing for assignments and theses.

TRADUÇÃO:

Aprimoramento da Linguagem & Habilidades do discurso acadêmico

Os cursos deste componente equipa futuros professores com a linguagem e habilidades básicas de voz que eles exigem para o ensino, bem como para o êxito da prática de escrita acadêmica para trabalhos e teses.

Course Code	Title	Course Category	No. of AUs	Pre-requisites
ALS101	Academic Discourse Skills	Core	3	-

ALS101 Academic Discourse Skills

This course will introduce student teachers to academic reading materials and teach them how to produce academic discourse of their own with regard to researching and writing assignments in their chosen areas of academic specialisation. The course will introduce student teachers to the conventions of academic writing, including citation and documentation procedures, and provide them with a level of expertise in primary and secondary data- gathering. They will learn how to generate and develop an argument, support it with evidence, and present it in a coherent manner. In addition, they will gain some experience in other activities related to academic writing such as time-management, group collaboration, and liaising with a research supervisor.

TRADUÇÃO:

ALS101 Leitura/Escrita com finalidade acadêmica

Este curso irá introduzir futuros professores às matérias de leitura acadêmica e ensiná-los a produzir seus próprios discurso acadêmicos no que diz respeito a pesquisar e escrever trabalhos em suas áreas de escolha de especialização acadêmica. O curso irá introduzir futuros professores com as convenções do escrita acadêmica, incluindo os procedimentos de citação e documentação, e proporcionar-lhes recolhimento a um nível de especialização em dados primários e secundários. Eles vão aprender como gerar e desenvolver um argumento, apoiá-lo com provas e apresentá-lo de forma coerente. Além disso, eles vão ganhar alguma experiência em outras atividades relacionadas com a escrita acadêmica, tais como a colaboração em tempo de gerenciamento de grupo, e em ligação com um supervisor de pesquisa.

ACE201 Teaching Reading and Writing 1

This module will equip student teachers with the knowledge of processes and strategies to teach reading and writing at the lower primary level. Student teachers will learn how language is learnt at home and in school so that they will be able to select teaching strategies that are appropriate for

multilingual classrooms. They will become familiar with the learning outcomes of the Primary English Language Syllabus, and methods of monitoring and assessing pupils' reading and writing. Student teachers will also learn how to use children's texts and text books as resources for teaching reading and writing.

TRADUÇÃO:

ACE201 Ensinando a Ler e Escrever 1

Este módulo irá equipar os futuros professores com o conhecimento dos processos e estratégias para ensinar a ler e escrever no nível mais baixo primário. Estes futuros professores vão aprender como a linguagem é aprendida em casa e na escola para que eles sejam capazes de selecionar estratégias de ensino que são apropriados para salas de aula multilingue. Eles vão familiarizar-se com os resultados de aprendizagem do currículo Idioma principal Inglês, e métodos de monitoramento e avaliação de leitura dos alunos e da escrita. Os futuros professores também aprenderão como usar textos infantis e livros de texto como recursos para o ensino da leitura e da escrita.

ACM201 The Teaching and Learning of Primary Mathematics I

Overview of the Singapore Primary Mathematics Curriculum; NE infusion; Preparation of Scheme of Work and Lesson Plans; Pedagogical Strategies and Psychological Theories; Teaching of whole Numbers, Fractions, Decimals, Percentages, Ratio and Direct Proportion, Rate and Speed. [ICT and common pupils' errors will be dealt with in the teaching of various topics.]

TRADUÇÃO:

ACM201 Ensinando Matemática no Primário I

Visão Geral do Currículo Singapura Matemática Básica; NE infusão; Preparação do Regime dos Planos de Trabalho e Lição: Estratégias Pedagógicas e Teorias Psicológicas; Ensino de números inteiros, frações, decimais, porcentagens, Razão e Proporção Direta Rate, e velocidade. [TIC e erros comuns dos alunos "serão tratados no ensino de vários tópicos.]

ACS201 Curriculum and Pedagogy for Primary Science

The nature of science, science inquiry and scientific inquiry. An overview of the goals and objectives of the primary science curriculum. An analysis of the syllabus, textbooks and other curricular materials with respect to the means of communication, infusion of thinking, ICT, National Education and Innovation and Enterprise. Implications of psychological theories in teaching and learning primary science. Various principles, methods and strategies of teaching and learning primary science. Various life and physical science investigative problem-solving activities for experiential learning.

TRADUÇÃO:

ACS201 Currículo e didática de Ciências no Primário

A natureza da ciência, o inquérito científica. Uma visão geral das metas e objetivos do currículo de ciência básica. Uma análise do currículo, livros didáticos e outros materiais curriculares no que diz respeito aos meios de comunicação de infusão, de pensar, TIC, Educação Nacional e da Inovação e Enterprise. Implicações de teorias psicológicas no ensino e na aprendizagem das ciências primária. Vários princípios, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da ciência primária. Vida diversos e ciência física de resolução de problemas de investigação as actividades de aprendizagem experiencial.

ACL201 Teaching Social Studies in the Primary Classroom I

This module aims to develop within student teachers an understanding of the nature, scope and goals of social studies in the context of the Singapore primary curriculum. It seeks to equip them with a variety of classroom-based teaching strategies that are relevant to the Singapore Primary Social Studies syllabus. The historical, geographical and economic concepts and skills in the syllabus will be examined and effective teaching strategies for Social Studies will be explored.

TRADUÇÃO:

ACL201 Ensinando Estudos Sociais no Primário I

Este módulo tem como objetivo desenvolver dentro de futuros professores uma compreensão da natureza, âmbito e objetivos dos estudos sociais no contexto do currículo Singapuriano primário. Destina-se a equipá-los com uma variedade de estratégias em sala de aula de ensino que são relevantes para o currículo de estudos Primários Sociais de Singapura. O histórico, conceitos geográficos e econômicos e habilidades no currículo serão analisados e estratégias de ensino eficazes de Estudos Sociais serão exploradas.

ASK201 Topics in Physical Science for Primary School Teaching

This module deals with the theoretical and practical aspects of Physical Science topics selected from the new Primary Science Curriculum. The topics include matter and materials, forms of energy and conversions, heat, light and the solar system, magnetism and electricity, forces and simple machines.

TRADUÇÃO:

ASK201 Tópicos para o ensino de Física para o Ensino da Escola Primária

Este módulo aborda os aspectos teóricos e práticos dos temas das Ciências Físicas selecionado a partir do currículo de ciência nova primária. Os tópicos incluem matéria e materiais, as formas de energia e conversões, calor, luz e sistema solar, o magnetismo e a eletricidade, forças e máquinas simples

ASL201 History for Social Studies

This module aims to equip student teachers with an in-depth knowledge of the history of Singapore. The emphasis is on independent learning and critical thinking. Relevant historical skills, such as handling sources, perspectives and oral history, will be covered.

TRADUÇÃO:

ASL201 História de Estudos Sociais

Este módulo visa dotar os formandos com um conhecimento profundo da história de Cingapura. A ênfase está na aprendizagem independente e pensamento crítico. Habilidades relevantes históricos, tais como fontes de manejo, perspectivas e história oral, serão cobertos.

Teaching Social Studies in the Primary Classroom 2

This course aims to equip student teachers with the knowledge and skills to conduct inquiry-based Social Studies lessons in and outside the classroom. Various inquiry approaches will also be introduced and student teachers will be given an opportunity to plan, organize and conduct an inquiry-based fieldwork.

TRADUÇÃO:

Ensino de Estudos Sociais na Sala de Aula Primária 2

Este curso visa dotar futuros professores com os conhecimentos e habilidades para conduzir a investigação com base em lições de Estudos Sociais dentro e fora da sala de aula. Abordagens diversas e consulta também será apresentado e ao futuro professor será dada a oportunidade de planejar, organizar e realizar um trabalho de campo baseado em inquérito.

AC - Managing Diversity in the Social Studies Classroom

This course aims to equip trainee teachers with the knowledge and strategies to teach about diversity in Singapore and to cater to diverse learners in the classroom. Trainees will be introduced to the principles and strategies of Differentiated Instruction. They will also be encouraged to reflect critically on how the theme of “Identity, Culture and Community” can be explored in Social Studies so that primary pupils will be able to make meaningful connections and develop enduring understandings about the challenges of diversity in human societies.

TRADUÇÃO:

Lidando com a diversidade na sala de aula de Estudos Sociais

Este curso visa dotar os professores em formação, com o conhecimento e estratégias para ensinar sobre a diversidade em Cingapura e para atender a diversos alunos em sala de aula. Os formandos serão introduzidos aos princípios e estratégias da Instrução diferenciada. Eles também serão estimulados a refletir criticamente sobre como o tema "Identidade, Cultura e Comunidade" pode

ser explorado em Estudos Sociais, para que alunos do ensino básico será capaz de fazer conexões significativas e desenvolver entendimentos duradouros sobre os desafios da diversidade nas sociedades humanas.

ACE301 Teaching Reading and Writing 2

This course will focus on the strategies for teaching developing readers and writers at the upper primary level. Student teachers will learn strategies for teaching the reading and writing of fiction, non-fiction and multimodal texts, and learn how to integrate grammar teaching within these approaches. They will become familiar with the learning outcomes for the upper primary level as specified in the English Language syllabus. They will also learn methods of monitoring and assessing the reading and writing of upper primary pupils.

TRADUÇÃO:

ACE301 Ensino de Leitura e Escrita 2

Este curso focará sobre as estratégias para o ensino de desenvolvimento leitores e escritores no nível superior principal. Os futuros professores vão aprender estratégias para o ensino da leitura e da escrita de ficção, não-ficção e textos multimodais, e aprender a integrar o ensino da gramática dentro destas abordagens. Eles vão familiarizar-se com os resultados de aprendizagem para o nível superior principal, conforme especificado no plano de estudos de Inglês. Eles também aprendem métodos de monitorização e avaliação da leitura e escrita de alunos do ensino primário superior.

ACE401 Teaching Oral Communication

This course will focus on the teaching and assessment of children's oral communication skills. Student teachers will learn how to teach children to express themselves in individual presentations as well as to participate as members of a group. Student teachers will become familiar with the learning outcomes for oral communication specified in the English Language Syllabus and learn how to plan lessons using a range of resources to teach speaking, listening and viewing.

TRADUÇÃO:

ACE401 Ensinando Comunicação Oral

Este curso focalizará o ensino e a avaliação das competências das crianças na comunicação oral. OS futuros professores vão aprender a ensinar as crianças a expressarem-se em apresentações individuais, bem como de participar como membros de um grupo. Futuros professores irão se familiarizar com os resultados de aprendizagem para a comunicação oral especificados no Programa de Inglês e aprender como planejar aulas usando uma gama de recursos para ensinar a falar, ouvir e ver.

ACM301 The Teaching and Learning of Primary Mathematics II

Teaching Problem Solving and Investigations; Mathematical Communication; Teaching of Geometry, Money and Measures, Mensuration, Graphical Representation and Statistics, Algebra. [ICT and common pupils' errors will be dealt with in the teaching of various topics.]

Tradução:

ACM301 O Ensino e Aprendizagem de matemática no Primário II

Resolver problemas, ensino e investigações; Comunicação Matemática; Ensino de Geometria, Dinheiro e Medidas, Representação de Gráficos e Estatísticas, Álgebra. TIC e erros comuns dos alunos serão abordados de acordo com o ensino dos tópicos.

ACM401 The teaching And learning of Primary Mathematics III

This course covers two broad areas: (a) Various traditional assessment modes in Mathematics and the use of these modes in schools to assess pupil performance, in particular, the planning and construction of test items and (b) Practice of teaching skills, including catering for pupils of mixed abilities.

TRADUÇÃO:

Este curso abrange duas grandes áreas: (a) Vários modos tradicionais de avaliação em Matemática e o uso desses modos em escolas para avaliar o desempenho dos alunos, em particular, o planejamento e a construção de itens de teste e (b) A prática de habilidades de ensino, incluindo cuidado para os alunos de habilidades diferentes.

ACS301 Assessment Modes and Resource Management in Primary Science

The course examines the underlying concepts and rationales in Primary Science assessment. Formal/non-formal methods of assessment as well as the construction and analyses of tests and practical work will be taught. Learners will also know how to use ICT, learning aids and other resources for effective Primary Science teaching and learning.

TRADUÇÃO:

Fontes de estudo e formas de Avaliação Ciência no Primária

O curso examina os conceitos básicos e fundamentos na avaliação de Ciência Básica. Métodos formais / não-formal de avaliação, bem como a construção e análise de testes e trabalhos práticos serão ensinados. Aprenderes também vão saber como usar as TIC, material didático e outros recursos para o ensino primário e Ciência eficaz de aprendizagem.

ACS401 Innovations in Design and Practices for Primary Science

Beginning teachers will critically reflect on their own planning, instruction and assessment practices from previous courses and during their teaching practicum. In particular, this course will introduce learners to children's ideas in Science, strategies for conceptual change, and designing investigative Science projects.

TRADUÇÃO:

ACS401 Inovações em Design e Práticas para Ciências no Primário

Os futuros professores vão refletir criticamente sobre seu próprio planejamento, instrução e práticas de avaliação dos cursos anteriores e durante o seu estágio de ensino. Em particular, este curso irá introduzir aos estudantes a ideias de ciências das crianças, as estratégias de mudança conceitual, e concepção de projetos de investigação Ciência.

ASK301 Topics in Biological Science for Primary Science Teaching

This course deals with the theoretical and practical aspects of topics in Biological Science from the new Primary Science Curriculum. The topics to be discussed include basic biology, classification and diversity of organisms (reproduction and life cycles), structure and function of plant systems, structure and function of animal systems, ecology and environmental issues.

TRADUÇÃO:

ASK301 Tópicos em Ciências Biológicas para o Ensino de Ciências Primária

Este curso aborda os aspectos teóricos e práticos de tópicos em Ciências Biológicas pelo novo Currículo de Ciência no Primário. Os tópicos a serem discutidos incluem a biologia básica, classificação e diversidade dos organismos (ciclos de reprodução e vida), a estrutura e função dos sistemas de plantas, estrutura e função dos sistemas de animal, ecologia e questões ambientais.

ASL301 Geography for Primary Social Studies

This course provides an insight into the physical and human environment of Singapore. Issues such as the constraints of a small island state, social, economic and political developments, conservation and preservation of natural and cultural heritage, human-nature interactions, Singapore in the context of ASEAN and the world community, and the dependence and interdependence of nations and regions will be discussed. Some relevant geographical skills such as map reading and photo interpretations will also be covered.

TRADUÇÃO:

ASL301 Geografia para o ensino do Primário

Este curso fornece uma visão sobre o ambiente físico e humano de Cingapura. Questões como as

restrições de um pequeno Estado insular, os desenvolvimentos social, econômico e político, conservação e preservação do patrimônio natural e cultural, interação homem-natureza, Singapura, no contexto da Ásia e da comunidade mundial, e da dependência e da interdependência das nações e regiões serão discutidas. Algumas capacidades relevantes geográficas, tais como leitura de mapas e interpretações foto será igualmente abrangidas.

AAC101 Textual Analysis and Writing Practices

This course aims to acquaint student teachers with good Chinese writing through close textual analysis of literary works and commentaries of different kinds of writing. It also aims to enhance student teachers' reading ability and sharpen their writing skills.

TRADUÇÃO:

AAC 101 Leitura e Escrita com Finalidade Acadêmica Profissional

Este curso visa familiarizar futuros professores com boa escrita chinesa através da análise textual perto de obras literárias e comentários de diferentes tipos de escrita. Também visa reforçar a capacidade dos professores aluno a leitura e aprimorar suas habilidades de escrita.

AAE232 Analysing Text

This course builds on earlier courses concerned with language, meaning, discourse and text, and emphasises *semiosis* – meaning-making – and the semiotic resources available to users. The course will explore the relationships between texts and contexts, people and contexts, and people and texts, and involve analysis of spoken, written and visual discourse, in order to understand and appreciate their characteristics, similarities and differences, the roles they play in our everyday lives, and their importance in educational contexts.

TRADUÇÃO:

AAE232 Tipos de Texto

Este curso baseia-se em cursos anteriores preocupado com a linguagem, ou seja, discurso e texto, e enfatiza a semiose - o que significa fazer - e os recursos semióticos disponíveis aos usuários. O curso vai explorar as relações entre textos e contextos, pessoas e contextos, e as pessoas e textos, e envolvem a análise do discurso falado, escrito e visual, a fim de compreender e apreciar as suas características, semelhanças e diferenças, os papéis que desempenham na nossa cotidiano, e sua importância em contextos educativos.

APR101 School Experience

This is 2 weeks long, with 1 week in a primary school and 1 in a secondary school. The purpose for this is to provide student teachers opportunities to observe lessons in the primary and secondary classrooms.

TRADUÇÃO:

APR101 Vivência Escolar

Esta é de 2 semanas de duração, com uma semana em uma escola primária e 1 em uma escola secundária. A finalidade deste é proporcionar oportunidades de futuros professores observarem aulas nas salas de aula primária e secundária.

APR201 Teaching Assistantship

Next the student teachers will undergo a 5-week TA. Its purpose is to provide them opportunities to observe their Cooperating Teachers (CTs) teach and to reflect on the roles and responsibilities of a teacher.

TRADUÇÃO:

APR201 Assistentes de Professor

Em seguida, os futuros professores serão submetidos a um TA de 5 semanas. Sua finalidade é proporcionar-lhes oportunidades para observar os seus professores cooperantes (CTs) ensinar e refletir sobre os papéis e responsabilidades de um professor.

APR301 Teaching Practice I

The 3rd component is TP I. It is 5 weeks long. Its purpose is to help the student teachers begin to learn to teach independently. They will learn to plan their own lessons to teach, prepare the relevant resources and manage pupils independently, in consultation with their CTs. They will continue to be provided opportunities to observe their CTs teach.

Tradução:

Prática Docente I

TP I é o terceiro componente. Ele dura 5 semanas. Sua finalidade é ajudar os futuros professores começam a aprender a ensinar de forma independente. Eles vão aprender a planejar suas próprias lições para ensinar, prepare os recursos relevantes e gerenciar os alunos de forma independente, em consulta com os seus CTs. Eles continuarão a ser fornecidas oportunidades para observar os seus CTs ensinar.

APR401 Teaching Practice II

TP II is the last component of the Practicum, stretching over a period of 10 weeks. It will expose the student teacher to opportunities of teaching and managing students for the subject that he/she has been trained to teach. By this stage of professional training, the student teacher will be exposed to the multi-faceted role of the teacher, such as planning, instructing, managing and assessing pupils' learning, as well as having some practice in using appropriate enrichment and remedial learning activities for target students in classrooms. The 10-week duration will also provide time for the student teacher to have a more holistic school attachment experience which would include exploring other aspects of a teacher's life besides classroom teaching, for example, observing how CCAs are managed

TRADUÇÃO:

APR401 Prática Docente II

TP II é o último componente do Estágio, que se estende ao longo de um período de 10 semanas. Ele vai expor o professor estudante a oportunidades de ensino e gestão de alunos para o assunto que ele / ela foi treinado para ensinar. Por este estágio de formação profissional, o professor estudante será exposto ao papel multi-facetado do professor, tais como planejamento, instruindo, gestão e avaliação de aprendizagem dos alunos, bem como ter alguma prática no uso de enriquecimento adequado e atividades de apoio à aprendizagem para recrutar estudantes em salas de aula. A duração de 10 semanas também vão propiciar tempo para o futuro professor aluno tenha uma visão mais holística da experiência na da escola, que incluiria a explorar outros aspectos da vida de um professor, além de ensinar em sala de aula, por exemplo, observar como são geridos CCAs.