

MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O CURSO DE
PEDAGOGIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SISBI/UFU



1000204627

UBERLÂNDIA/MG

2001

MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA NOGUEIRA

MON
312.4
N778.4
TESTIMON.

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O CURSO DE
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

UBERLÂNDIA/MG

2001

0073-27060

FU-00013648-8

Universidade Federal de Uberlândia
BIBLIOTECA

SISBI/UFU

204627 1

N778f

Nogueira, Maria do Carmo de Oliveira.

Formação de profissionais da educação e o curso de pedagogia / Maria do Carmo de Oliveira Nogueira. – Uberlândia, 2001.

128f. : il.

Orientador: Ilma Passos Alencastro Veiga.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.

Programa em Mestrado em Educação.

Bibliografia: f. 116 – 119.

1. Curso de Pedagogia – formação de professores. 2 – Curso de Pedagogia – currículo. 3 – Universidade Paranaense. I. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

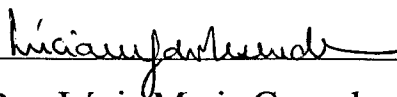
CDD: 370

Dissertação defendida e aprovada, em 28 de dezembro de 2001, pela banca examinadora:

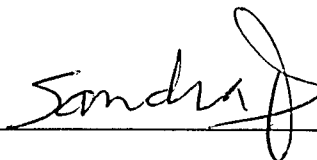
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga



Prof^ª Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende



Prof^ª Dra. Sandra Vidal Nogueira

Aos meus pais, José e Odethe, que sempre com sua sabedoria, fé e carinho se fizeram presentes em todos os momentos da minha caminhada e, de maneira especialíssima ao meu esposo Luís Irajá e aos meus filhos Carlaile e Netinho, por compartilharem as alegrias e as dores desta aventura.

AGRADECIMENTOS

Como faço todos os dias, quero agradecer a Deus como Mestre dos mestres por tudo o que tenho recebido, e pela aprendizagem que Ele me proporcionou ao longo da vida.

À professora Dra Ilma Passos Alencastro Veiga, que sempre acreditou em meu trabalho e com sua sensibilidade e conhecimento soube imprimir coragem e determinação para que eu seguisse em frente.

Quero expressar minha profunda gratidão àqueles que foram tão generosos com seu tempo e conhecimento: nossos professores e coordenadores do mestrado.

À minha irmã Regina, que com seu companheirismo e espírito de grandeza, auxiliou-me nos momentos oportunos.

Às amigas de sempre, Branca e Maria José, que nesta jornada de dois anos, diuturnamente não mediram esforços para colaborar em todos os meus trabalhos.

Aos alunos e professores de Pedagogia que como colegas, colaboraram neste percurso, e aos quais desejo que continuem acreditando na profissão “Professor” para que construam uma sociedade mais harmônica e justa.

A todos os amigos do mestrado que possibilitaram trocas de experiências e pela convivência gratificante.

À Universidade Paranaense – UNIPAR, pelo apoio na realização deste trabalho, possibilitando sempre um espaço de atuação e de investigação do ensino-aprendizagem.

Às professoras da Banca: Ilma Passos, Sandra Vidal e Lúcia Maria Resende.

EPÍGRAFE

Importa, porém, caminhar hoje,
amanhã e no dia seguinte - Jesus.

(Lucas, 13:33).

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | viii |
| ABSTRACT..... | ix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 CONHECENDO O IDEÁRIO PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA | 7 |
| 1.1 Formação de Professores..... | 7 |
| 1.2 A Questão Curricular..... | 14 |
| 1.3 O Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular | 26 |
| 1.3.1 Estruturação e Regulamentação: ano de 1939 | 27 |
| 1.3.2 A Universidade Brasileira: ano de 1962 | 29 |
| 1.3.3 A Nova Regulamentação para o Curso de Pedagogia: ano de 1969 | 33 |
| 1.3.4 Apagão pedagógico: Quem mudou minha profissão? - Decreto nº 3276, de 06/12/99..... | 39 |
| 1.3.5 Exclusivamente ou preferencialmente: As paredes do labirinto pedagógico - Parecer nº. CNE: CES 133/2001..... | 42 |
| 1.3.6 Padrão de qualidade e a formação do professor – Parecer nº. CNE/CEP 009/2001 | 44 |
| 1.3.7 Processo norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais para os profissionais da educação – Parecer CNE/CP 21/2001..... | 45 |
| 1.3.8 Uma nova redação – Parecer CNE/CP 28/2001..... | 46 |
| 2 TRAMA METODOLÓGICA..... | 51 |
| 2.1 A instituição | 55 |
| 2.2 Os Interlocutores | 56 |
| 2.3 Instrumentos Utilizados..... | 59 |
| 2.4 Coleta de Dados, Análise e Interpretação dos Resultados | 59 |

| | |
|---|------------|
| 3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA VOZ DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS..... | 61 |
| 3.1 O Curso de Pedagogia na Voz do Professor..... | 61 |
| 3.2 O Curso de Pedagogia na Voz do Aluno..... | 86 |
| CONCLUSÃO..... | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 110 |
| BIBLIOGRAFIA | 113 |
| ANEXOS | 116 |
| APÊNDICES | 131 |

RESUMO

O objetivo geral do presente estudo foi analisar como o Curso de Pedagogia da UNIPAR tem contribuído para a formação de professores. Buscou-se responder as seguintes questões: Como o Curso de Pedagogia tem contribuído para a formação de professores? Qual a trajetória histórica da organização curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da educação brasileira e no contexto da UNIPAR? O que pensam os professores e alunos sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia da UNIPAR – Campos Umuarama – Sede? Quais os pontos de avanços e os pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia? Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela pesquisa qualitativa que objetivou apreender a realidade em foco em sua incerteza, em sua multidimensionalidade de formação e extrair o maior número de análises. Procurou-se indicar entre outros aspectos, por meio de entrevistas estruturadas para os professores e questionários para os alunos matriculados nos anos de 2000 e 2001 da Universidade Paranaense UNIPAR – Campos Umuarama – Sede, caminhos que possam orientar a reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR. Concluiu-se que os professores e alunos da universidade pesquisada consideram a organização curricular do Curso de Pedagogia como significativo para a formação profissional. A descrição que os professores e alunos fizeram das práticas desenvolvidas no curso induziram à idéia de que as inovações levadas por eles encontram-se alicerçadas numa concepção epistemológica diferente da tradicional. Para tanto, revelam, nos seus discursos uma percepção de conhecimento que encontra-se presente tanto no conteúdo ensinado como, principalmente, na forma como é ensinado. Entende-se o conhecimento aqui, para além das informações, como modos de pensar, de ver, de sentir e de atuar no mundo. As questões fundamentais desta investigação orientaram, na sua proposta teórico-metodológica, para o pressuposto de que há um processo de ruptura de paradigmas tradicionais no cotidiano da prática pedagógica universitária em estudo. Ao entender o processo de ensino como revelação de movimentos e descobertas, conclui-se também, que o contexto e os sujeitos da pesquisa estão em constante interação e em permanente mudança. Os achados aqui descritos se propõem a integrar o conhecimento acumulado sobre a temática e, de alguma forma, contribuir para o esforço coletivo que vem sendo feito na área da didática e da formação de professores que melhor contribuam para a qualificação destes campos de atuação.

ABSTRACT

The general objective of the present study was to analyze how the course of Pedagogy of UNIPAR has contributed to the formation of teachers. It was tried to answer the following questions: How the course of Pedagogy has contributed to the formation of teachers? Which is the historical trajectory of curricular organization of the Course of Pedagogy in the ambit of Brazilian education and in the context of UNIPAR? What think the teachers and students about the curricular organization of the Course of Pedagogy of UNIPAR – Campus Umuarama – Headquarters? What are the points of advance and the points which difficult the curricular organization of the Course of Pedagogy? For the development of the study it was opted for qualitative research which objectified to apprehend the reality in focus of its uncertainty, in its multidimensionality, of formation and to extract a greater number of analysis. It was tried to indicate among other aspects, by means of structured interviews to teachers and questionnaire to students registered in the years of 2000 and 2001 in the Paranaense University UNIPAR – Campus Umuarama – Headquarters, ways which can orientate the reformulation of the Course of Pedagogy in the Paranaense University UNIPAR. It was concluded that teachers and students consider curricular organization of the Course of Pedagogy as significant to professional formation. The description which teachers and students the university made about developed practices in the course induced to the idea that innovations lead by them are based in an epistemological conception different than traditional. They reveal, in their speeches a perception of knowledge that is found present as in the content taught as, mainly, in how it is taught. The knowledge extends here beyond information, as ways of thinking, seeing, feeling and acting in the world. The fundamental questions of this investigation orientated, in its theoretical-methodological purpose, to the supposition that there is a process of rupture of traditional paradigms in the daily pedagogic practice in the university in study. Understanding the process of teaching as a revelation of movements and discoveries, it is also concluded, that context and subjects of research are in a constant interaction and in permanent change. The findings here described suggest to integrate accumulated knowledge about the thematic and, somehow, to contribute to the collective effort that has been done in the area of didactic and formation of teachers, which better contribute to the qualification of these fields of acting.

INTRODUÇÃO

O trabalho como professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Prática no Curso de Pedagogia desde 1995, possibilitou-me a participação em fóruns e debates, os quais permitiram-me reflexões e geraram uma apreensão acerca dos rumos do ensino superior e, em especial, do Curso de Pedagogia.

Apesar das restrições e limitações próprias de um trabalho inicial, a intenção é que esse estudo possa contribuir para que se aprofunde o debate sobre a problemática da formação de profissionais da Educação no Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular. Assim, o ingresso no programa de Mestrado em Educação representou, num primeiro momento, a possibilidade de refletir sobre a temática proposta.

O campo do currículo no Brasil vem adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade. Meu interesse pelo tema da pesquisa foi acentuando devido a minha atuação junto à UNIPAR.

Este estudo justificou-se pela tentativa de uma busca de qualidade que se faz urgente e necessária, preocupação presente na maioria daqueles que atuam na área educacional. Meu interesse por este estudo, leva em conta a possibilidade de interpretar e compreender e, talvez, poder propiciar uma melhor adequação do curso de Pedagogia da Universidade Paranaense – UNIPAR – Campus – Umuarama – Sede à realidade social.

É importante ressaltar que a discussão sobre o preparo do pedagogo não é recente. O curso estruturou-se no Brasil em 1939, e desde o primeiro Decreto-Lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, presenciaram-se as diferenças de opiniões no campo da formação do educador, ora encontra-se o professor, ora o especialista, ora o bacharel.

Acredito ser necessário romper com a visão simplista que dominou o contexto educacional nas últimas décadas, restringindo a noção de currículo, à opção por uma determinada carga horária, à criação de disciplina dentro da grade curricular de um curso, ou, talvez, a seleção dos conteúdos, a partir da adoção de alguns materiais didáticos.

Ao meu ver o entendimento das tendências atuais sobre currículo pressupõe, ainda, abordar todas as ações e decisões realizadas na universidade. Mais do que isso, fazer currículo é buscar a estrutura do conhecimento sistematizado. O que permanece como necessário, ainda é a procura por uma organização curricular não fragmentada, que priorize a formação integral do sujeito, a partir da superação da lógica disciplinar.

Como forma de combater determinados mitos na Educação, tais como: a universalidade dos conteúdos disciplinares, a linearidade e a temporalidade na construção do conhecimento, ganha destaque nas discussões sobre currículo, a partir de meados dos anos 80, o estudo sobre uma das áreas de investigação na história do currículo, ou seja, a evolução das tendências, direcionada para a história do pensamento e das idéias curriculares.

Evidencia-se nesses estudos o surgimento de novos movimentos sociais, políticos, culturais e educacionais. Eles trazem em essência a seguinte constatação: já não é suficiente acumular informações, mas sim imprescindível dominar o seu acesso, desenvolvendo a capacidade de processar e selecionar os conteúdos relevantes.

Diante de tais exigências, a temática sobre o currículo, vem assumindo lugar de destaque no ideário pedagógico brasileiro. Todavia, há de se ressaltar, que a busca pelo consenso em relação à denominação currículo, tem gerado grande polêmica, exatamente por representar uma construção histórica, cultural e socialmente determinada.

Partindo do pressuposto que o conceito de verdade não é uno, e de que existem múltiplas inteligências, as diretrizes estabelecidas nas propostas de formação em serviço na área educacional, buscam superar um dos principais desafios desse século; sistematizar o diálogo com outras formas de conhecimento.

Penso que essa visão renovada permite ao especialista reelaborar os vários saberes em função de suas necessidades e de seus interesses pessoais e profissionais, bem como das exigências do mercado de trabalho, no que diz respeito ao próprio conhecimento, e à performance desejadas. Com o advento das novas tecnologias eletrônicas, através dos sistemas de simulações, de hipertexto e de multimídias, são ultrapassadas as barreiras de espaço e de tempo físico; torna-se, desse modo, cada vez mais ágil e eficiente a implantação e posterior consolidação dessas redes.

No entanto, para que esse salto de qualidade seja dado, é fundamental, também, dentre outras decisões, que os gestores das políticas de Educação façam uma leitura crítico/propositiva do processo de seleção, distribuição, apropriação, organização e socialização do conhecimento acadêmico. Isto posto, há que se localizar, como eixo prioritário das reflexões, uma compreensão mais aprofundada sobre as opções curriculares propostas nas diferentes áreas do conhecimento.

Os alunos, ao ingressarem no curso superior, trazem consigo expectativas que esperam ver atendidas, as quais estão vinculadas às necessidades sociais, cujo mercado de trabalho exige um profissional qualificado, preparado, criativo, capaz de tomar decisões, resolver conflitos, liderar e, sobretudo, com capacidade para transformar a realidade social. Satisfazê-las, é função da universidade, mas é sabido que nem sempre o processo educativo, desenvolvido em seu interior e, nem as leis, por si só, atendem adequadamente aos anseios de todos.

Nesse sentido, o processo em que se desenvolve a ação docente universitária do curso de Pedagogia da Universidade Paranaense – UNIPAR permite as seguintes indagações: Como o Curso de Pedagogia tem contribuído para a formação de professores? Qual a trajetória histórica da organização curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da educação brasileira e no contexto da UNIPAR? O que pensam os professores e alunos sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia da UNIPAR – Campos – Umuarama – Sede ? Quais os pontos de avanços e os pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia? Assim, é no cenário de valorização do tema que esta pesquisa se insere, buscando sobretudo favorecer uma prática docente democrática nas Universidades.

O objetivo geral do presente estudo foi analisar como o Curso de Pedagogia da UNIPAR tem contribuído para a formação de professores buscando alcançar os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória histórica da organização curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da Educação Brasileira e do contexto da UNIPAR; analisar o Curso de Pedagogia na perspectiva dos professores e alunos matriculados nos anos 2000/2001 na UNIPAR; indicar caminhos que orientam a reformulação do Curso de Pedagogia da UNIPAR¹.

No primeiro capítulo, abordo o Curso de Pedagogia a partir de sua regulamentação no ano de 1939 até o presente momento, ressaltando aspectos da formação de professores, a questão curricular, o Curso de Pedagogia e sua organização curricular, buscando situar a UNIPAR no contexto geral, no qual está inserida a formação de professores em nosso país.

No segundo capítulo, enfoco a metodologia da pesquisa, destacando os procedimentos utilizados para a análise do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR – Umuarama – Sede, na voz dos professores e alunos matriculados nos anos de 2000 e 2001. Desta forma, descrevo os passos que permitiram a execução da pesquisa, ou seja: população, amostragem, caracterização dos interlocutores, instrumentos e procedimentos utilizados para a análise dos dados.

¹ O Curso de Pedagogia da UNIPAR hoje, forma o professor, habilitado para o Magistério nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, foco da discussão desse estudo, bem como forma o especialista habilitado em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No terceiro capítulo, apresento a análise enfocando como a organização curricular do Curso de Pedagogia da UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede, tem contribuído para a formação de professores.

1 CONHECENDO O IDEÁRIO PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Esse capítulo tem como objetivo analisar o Curso de Pedagogia e sua trajetória histórica a partir da sua estruturação e regulamentação no ano de 1939, até o presente momento, de acordo com os itens: formação de professores, a questão curricular, o Curso de Pedagogia e sua organização curricular.

1.1 Formação de Professores

A análise da literatura que trata da formação do profissional da educação, permite perceber que a sociedade ocidental vem se mostrando preocupada diante dos resultados insatisfatórios dos processos de escolarização e, em virtude disso, cada vez mais, tem voltado sua atenção para o professor enquanto profissional responsável pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido no contexto da aula e da escola.

Segundo Gómez (1995), a formação profissional dos professores tornou-se, atualmente, o principal eixo de discussões, dando origem a realização de seminários, congressos, conferências e publicações sobre essa complexa e controvertida temática. Face a isso, grande parte dos países ocidentais vêm buscando constituir comissões, com vistas, não só a discutir, mas também, elaborar

propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação destes profissionais.

Também Schön (1995), refere-se aos programas de formação de professores, salientando que os mesmos oferecem poucas contribuições aos futuros docentes, no momento destes lidarem com as dificuldades do contexto educativo, visto que prevalece no interior das universidades a lógica da racionalidade técnica-linear, que privilegia, inicialmente, a aprendizagem da ciência de base, em seguida, a ciência aplicada, e por último, a aplicação dos conhecimentos recebidos via estágios, aos problemas que lhes são apresentados, sem que seja favorecida uma reflexão na e sobre a prática.

A epistemologia da racionalidade técnica repousa na idéia de que um conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos. Uma ciência aplicada repousa numa ciência fundamental. Este modelo da racionalidade técnica não é só a base do conhecimento profissional, está também na base do contexto institucional de produção de conhecimento no sentido em que a pesquisa está institucionalmente separada da prática. Os investigadores vão elaborar os conhecimentos que serão utilizados em seguida pelos práticos. A formação é concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que de seguida os vão utilizar na sua prática (Tardif, 2001, p.19).

Para o autor citado, pesquisa e formação constituem dois universos separados. Os investigadores na concepção técnica, produzem os conhecimentos em laboratório ou em sítios artificiais, enquanto que a prática profissional é vista como uma atividade de resolução de problemas que consiste em escolher melhores meios para atingir os fins.

No entender de Gómez (1995), o modelo de racionalidade técnica-instrumental, adotado pela grande maioria dos programas e formação de professores, constitui-se pelo elemento principal a impossibilitar, os futuros docentes, de realizarem uma reflexão crítica da realidade, bem como inviabilizando o desenvolvimento e a criação de métodos e soluções para lidar com as diferentes situações-problemas presentes no dia-a-dia do exercício profissional. A formação neste caso, se restringe basicamente à reprodução e transmissão de conhecimentos, sem a preocupação em favorecer aos alunos condições de autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica.

Essa concepção racional técnica-linear e instrumental, que impregna os processos organizacionais dos cursos profissionais e, inclusive, o de professores, tem como base o positivismo. Em virtude disso, se fundamenta na idéia de que o desenvolvimento das competências profissionais deve vir após o conhecimento científico básico e aplicado, pois entende-se que enquanto não se houver aprendido estes, não se terá condições de aprender as competências e capacidades de aplicação. Neste modelo dá-se, portanto, inevitavelmente, uma separação entre a investigação e a prática ou, em outros termos, entre a atividade teórica e a prática, com isso desenvolve-se a imagem do profissional-professor como um técnico especializado que, para uma intervenção eficaz, aplica as regras a partir do conhecimento científico, sistemático e instrumental.

A preocupação com a necessidade de favorecer a formação do professor como profissional reflexivo é uma constante nos trabalhos de Gómez (1995). Para esse autor, tem se tornado cada vez mais evidente o progressivo distanciamento entre a

produção teórica das IES, e a prática cotidiana do profissional. Isto porque, as ciências, que seriam responsáveis pela produção do conhecimento básico necessário à prática do profissional docente, vêm produzindo conteúdos cada vez mais fragmentados os quais, por sua vez, não estariam se tornando de forma efetiva em instrumentos orientadores da prática docente.

As análises desenvolvidas por Gómez (1995) permite identificar que, mais do que aprofundar as lacunas entre o conhecimento das ciências básicas, das aplicadas ou tecnológicas, o que o atual desenvolvimento das ciências vem provocando de mais significativo nos programas de formação de docentes, é a ampliação da distância entre a teoria e a prática, visto que esta última, enquanto atividade de estágio curricular, é trabalhada no final do percurso acadêmico, quando, então, julga-se que o aluno já adquiriu conhecimento científico suficiente para intervir no meio em que atua.

De acordo com Schön (1995), as discussões sobre formação de professores passou a enfatizar a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional. Verifica-se, portanto, uma preocupação crescente na atualidade, em se formar docentes prático-reflexivos com maior poder de autonomia e decisão, e que aprendam a partir da investigação, análise e interpretação da própria atividade docente. Por criticar o paradigma do racionalismo técnico, que orienta os processos de preparação profissional e propor, em contraposição, uma formação baseada na reflexão a partir de situações práticas reais, este autor tem se constituído em referência importante para estudos, pesquisas e debates, realizados no país, sobre essa temática.

Em âmbito nacional, nos últimos vinte anos, intensificou-se o foco na formação docente. Isto porque a formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise, o que se deve a fatores como por exemplo, o questionamento do papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a saturação do mercado de trabalho, entre outros fatores, que sem dúvida, explicitam um quadro que apontam para uma tomada de posição urgente por parte dos educadores no que diz respeito à redefinição do sistema de formação de professores.

Entretanto, dentre os problemas levantados, um que vem sendo considerado por alguns estudiosos, como o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais, é a questão da dicotomia entre a teoria e a prática vivenciada.

Schön (1995), ao referir-se à questão da dicotomia teoria-prática no processo de formação ressalta que esta problemática reflete as contradições presentes na sociedade em que se vive, que adotando o sistema capitalista como forma de organização sócio-econômico-política, privilegia a separação entre trabalho manual e intelectual, teórico e prático. Assim, pode-se considerar que as modificações ocorridas no mundo do trabalho têm propiciado, conseqüentemente, novos desafios para a área da educação.

Ao situar, especificamente a questão da relação teoria-prática no processo de formação profissional no contexto da Educação Nacional, verifica-se que, muitos pesquisadores, têm voltado suas atenções para esta temática, contribuindo, assim, não apenas com a discussão em torno da problemática da cisão entre estes dois

aspectos como também apresentado novas perspectivas para a sua superação.

Assim, Silva (1999) afirma que:

A própria continuidade do processo de discussão em torno do assunto até os dias de hoje já é um forte indicador das dificuldades em se equacionar o assunto. [...] de fato após 20 anos de intensas discussões pelos interessados - considerando o âmbito da sociedade civil- e de várias tentativas de resolução do assunto por parte dos órgãos governamentais, os cursos de formação de educadores não foram redefinidos (Silva, 1999, p. 75).

É importante salientar que a despeito do valor do próprio processo de discussão e de instituição de ensino, o fato é que a legislação que informava tais cursos, até recentemente, ou seja, até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 9394/96 - datava de 1969, tendo permanecido inabalada, portanto, por quase 30 anos. *Não há também como reconhecer que essa morosidade seja da dificuldade em se lidar com o assunto (Silva, 1999, p.76).*

Com o advento da nova Constituição Federal em 1988, incorporou-se como um dos princípios basilares do sistema democrático, a valorização dos profissionais da educação. Na época, o Senador Darci Ribeiro afirmou para a imprensa: *a Constituição da educação poderá mudar a face do País*, ressaltando, também, que a LDB mostra que a educação vai mal e precisa, portanto, de medidas salvadoras, nos três níveis de ensino. Fez-se, então, necessário um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que começava a ser apreciado pelo Congresso Nacional e, depois de oito anos de tramitação, a LDB foi finalmente aprovada em dezembro de 1996 e, desde o início de 1997, o Executivo vem regulamentando-a por meio de Decretos, concentrando os poderes no Ministério da Educação.

Os fundamentos prescritos para a formação de profissionais da educação são: associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para Schön (1995), a universidade é um centro de excelência de formação, distinguindo-se das demais instituições como centro de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia. O autor entende que é importante atentar para essas funções, e preparar o educador para exercer o papel que lhe cabe na sociedade: o de formar mentes críticas, detentoras de conhecimento elaborado, que possa ser reprocessado e transformado em instrumento de libertação. Ainda, para o autor, a universidade, é o ambiente propício para que se troquem informações e experiências entre os participantes, aproximando, cada vez mais a teoria da prática, o que implica numa estreita relação: ensino, pesquisa e extensão e a percepção de sua função de formadora de profissionais que irão atuar na sociedade.

De acordo com Tardif (2001), nesta movimentação mais recente, o estudo dos saberes dos profissionais, utilizados, adaptados, produzidos e partilhados pelos praticantes, parece pertinente e dentro da flexibilidade. Esta problemática que se pode classificar como sócio-epistemológica, comporta, também, a análise das relações sociais constitutivas das relações de produção, de mobilização e de partilha dos saberes profissionais.

1.2 A Questão Curricular

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se, necessariamente, das condições de realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições de ensino, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. Na visão de Sacristán (2000), apenas dessa maneira, a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e auto-renovação que deve ter – pretensão que não é fácil de ordenar e de traduzir em esquemas simples. Por isso, o autor ressalta a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas fórmulas evidenciando as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto de cultura e socialização, são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que criam em torno de si.

De acordo com Tardif (2001), todo o movimento que ocorre no interior das instituições implica questionamentos, não somente sobre suas práticas pedagógicas, mas, principalmente, sobre o papel da instituição, o que leva à busca de soluções e ao desenvolvimento de ações comprometidas com os interesses e necessidades da comunidade institucional.

Entende-se que, nesse movimento, é importante a tomada de consciência sobre as três modalidades do currículo, quais sejam, o formal, o real e o oculto.

O currículo formal é constituído por programas, grade curricular, regras e resoluções normativas. O currículo real diz respeito à própria vivência de cada sujeito da instituição e à interação entre os envolvidos (professores, alunos e funcionários). O currículo oculto caracteriza tudo o que diz respeito ao modo de

vida da instituição, isto é, à forma como são organizados o trabalho, o tempo, os saberes e os agrupamentos, enfim, todo um conjunto de modalidades que regem a cooperação e a coordenação entre os diferentes profissionais da educação.

A grade curricular faz parte do currículo formal, contendo os critérios definidos por especialistas geralmente ligados ao poder central ou intermediário que, segundo Moreira (2000), raras vezes é repensada em função dos contextos locais e das novas necessidades de formação, o que a transforma em camisa-de-força para a instituições que buscam inovações no ensino. Para o autor, quando surge um novo tema, a instituição é pressionada a incluí-lo em seus estudos e, uma nova disciplina é agregada à grade curricular, muitas vezes, sem a preocupação de integrá-la aos conhecimentos estudados, uma vez que a concepção que permeia toda a grade curricular é fragmentada.

Os programas de ensino seguem a mesma perspectiva da grade curricular e encontram-se tão cristalizados que no entender de Sacristán (2000), não deixam espaço para questionar se o programa prepara o aluno para o futuro, ou para o passado. Assim, há fatores relacionados ao modo de vida institucional cristalizados que, caso sejam desconsiderados, podem impedir o desenvolvimento de processos inovadores. Tais fatores, vêm à tona ao tomar-se consciência dos três aspectos do currículo.

Sacristán (2000) argumenta que a tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido avaliado como uma questão restrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades

curriculares, disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos.

Nesse sentido, a construção e a reformulação de currículo reduz-se a um conjunto de decisões técnicas, fazendo com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata para atender as exigências da ordem política, econômica e social do país.

O paradigma técnico-linear centra a discussão curricular na definição dos objetivos educacionais, que é essencialmente prescrito, buscando o controle de execução de tarefas prescritas. No entender de Veiga (1995), esse paradigma restringe o papel do educador a “passar” o saber escolar de forma acrítica, investindo seu esforço na distribuição, transmissão, avaliação e legitimação do saber, porquanto:

As decisões curriculares direcionam-se mais para as tarefas de ordem técnica, quais sejam definir objetivos que estimulem o respeito e a compreensão entre diferentes alunos, ao fortalecimento da unidade, à seleção e organização de conteúdos. À seleção de procedimentos e instrumentos de avaliação a partir de critérios previamente determinados, deixando de lado questões político-pedagógicas que procuram ressaltar a necessidade de se trabalhar em busca da transformação social (Veiga, 1995, p. 80).

Sob o ideário tecnicista, baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo Brzezinski (1998, p. 164) ressalta que: [...] *o mais eficaz é o mais pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz.* Na visão da autora, os paradigmas de currículos baseados na abordagem da

pedagogia tecnicista, pretendia de forma técnica e neutra, eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na instituição de ensino.

Moreira (2000) afirma que na década de 70 e início da década de 80, o paradigma técnico-linear torna-se insuficiente para atender as novas exigências da sociedade e, nessa perspectiva, põe-se a questão relativa à ressignificação das concepções de currículo. As discussões histórico-críticas assinalam, então, uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais, produzindo novas formas de crítica cultural. Assim, nos anos 70, abrem-se novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico – descritivo que centra a discussão curricular na definição dos objetivos educacionais. Para o autor citado, de particular importância para a compreensão da prática curricular, tem sido o conceito de currículo oculto que aponta para o fato de que o “aprendizado incidental”, durante um curso, pode contribuir para a socialização do conteúdo do estudante mais que o conteúdo ensinado durante o curso.

Por sua vez Sacristán (2000) salienta que o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades no sentido de desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação do conhecimento historicamente acumulados e, também, para socializar os acadêmicos segundo valores tidos como desejáveis.

Para Moreira (2000, p.12): *Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem, representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação no vocabulário pedagógico.* Segundo o autor, o currículo

envolve apresentação de conhecimentos incluindo um conjunto de experiências de aprendizagem visando favorecer a assimilação e a reconstrução dos conhecimentos. A concepção crítica de currículo, vai além dos limites impostos pelo paradigma técnico-linear, e passa a ser pensado a partir da necessidade da escola e da história de seus sujeitos. Neste sentido, Moreira (2000, p. 15) afirma o seguinte:

[...] analisam-se as questões de significado, identidade e política sob novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos. Dentre tais objetos inclui-se o currículo, passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades.

Para o autor citado, a visão crítica de currículo aponta para um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, num processo contínuo de reflexão e negociação acerca da maneira pela qual se desenvolvem as ações pedagógicas em direção a movimentos de oposição e reconstrução.

No entender de Sacristán (2000), a atenção aos processos educativos, e não apenas aos conteúdos disciplinares, é o novo princípio que apóia a concepção do currículo como a experiência do aluno nas instituições de ensino. Para este autor, os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através deles, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de

valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 2000, p.17).

Entende-se, portanto, como necessária uma concepção de currículo que tenha como objetivo conectar as experiências dos alunos, elevando-as à complexidade necessária para juntá-las com os conhecimentos e com a cultura elaborada que é valorizada numa sociedade avançada. Para tanto, o currículo aparece como um conjunto de objetivos de aprendizagens selecionados que devem dar lugar à crença de experiências apropriadas que produzam efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possam manter o sistema numa revisão constante.

De acordo com Sacristán (2000), a preocupação com a prática curricular é o fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social. Para o autor citado, uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática pedagógica, nem ao papel que desempenham os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teoria, se constitui como base nos problemas reais de cada instituição escolar. A partir dessa perspectiva, a mudança e a melhora da qualidade do ensino colocar-se-ão como instrumento para incidir na regulação da ação para transformar a prática dos professores.

Cumprindo um papel decisivo na tradução da política do conhecimento, essa nova dinâmica de organização curricular, requer um processo contínuo de reflexão e negociação acerca da maneira pela qual se desenvolvem as ações pedagógicas,

representando, em última análise, a reorganização dos espaços políticos numa dada comunidade. Sacristán (2000) entende que no interior dessa dinâmica, o processo de seleção dos conteúdos supõe alguns níveis de mediação em que múltiplas esferas se entrecruzam em direção a movimentos de resistência e reconstrução.

Para Veiga (1995), o que tem acontecido freqüentemente é uma visão conservadora de currículo e ensino que não leva em conta as seguintes questões:

[...] a) o que é currículo e ensino na nossa escola inserida numa sociedade capitalista? A falta de reflexão sobre esse aspecto tem feito com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciados da realidade sócio-econômica e política; b) o pensar e o fazer currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade, isto é, na função primordial que ela desenvolve, que é a de ensinar; c) não tem sido levado em conta, ainda, a preocupação que o conhecimento deve ser produzido, e que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer. O fato de não se considerar nenhuma dessas questões tem feito com que no interior da escola ocorra uma prática pedagógica mecanizada (Veiga, 1995, p.79-80).

Assim, ao refletir-se sobre o pensar e o fazer currículo e ensino, o espaço curricular torna-se um território contestado. Para Veiga (1995) caracterizando-se como núcleo principal do processo educacional institucionalizado, a construção curricular é expressão marcante dos elos existentes entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade e, como tal, se vincula à produção e identidades sociais.

O currículo entendido como agente social, exige uma transformação pedagógica nos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais, exigindo professores melhores e mais amplamente formados, para abordar objetivos e

conteúdos mais complexos, visto que a função do profissional da educação é a de trabalhar no sentido de transformar a cultura elaborada em cultura válida para o aluno. A seleção cultural que o currículo deve compreender, e sua elaboração pedagógica no sentido de cumprir a função educativa dentro da escolaridade obrigatória, exige um papel ativo muito importante dos professores e uma formação em consonância. Desta forma, há a necessidade de orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, que desafie os limites do estabelecido, esboçando um novo horizonte de possibilidades.

Santomé (1998) afirma que a ênfase nos conteúdos culturais apresentados em pacotes disciplinares em forma de matérias, impossibilita o aluno de introjetar os conteúdos como parte de seu próprio mundo. Para este autor, na visão tradicional, é muito difícil estabelecer laços de conexão entre os blocos de conteúdos dos quais se fala nas aulas, entre as tarefas escolares e a vida real, os problemas e a realidade do cotidiano dos alunos.

Assim, um sistema de ensino desvinculado da realidade, ou que a apresenta de um modo fragmentado aos acadêmicos, não serve para estimular o interesse, que é o verdadeiro motor da atividade construtiva. Por isso, no entender do autor, um dos argumentos utilizados para não apresentar o conhecimento de forma disciplinar aos alunos é o distanciamento existente entre tal forma de organização e o mundo experiencial dos mesmos.

Existem projetos curriculares integrados que, na opinião de Santomé (1998), podem ajudar o corpo docente a entender como é possível converter a sala de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, possa se

efetuar uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, os projetos curriculares integrados, servem de instrumento para a própria atualização do corpo docente, como também, para a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional.

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. Uma meta deste alcance requer, conseqüentemente, que recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã (Santomé, 1998, p. 129).

O desenvolvimento de tal responsabilidade implica em que os acadêmicos pratiquem e se exercitem adequadamente para viver e participar de sua comunidade. Tais considerações apontam para a importância das instituições de ensino superior planejar projetos curriculares nos quais os acadêmicos sejam levados a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus colegas, debater e criticar.

Um projeto curricular transformador na opinião de Santomé (1998), destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios e procedimentos que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento, e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, deve, necessariamente, propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir, da melhor maneira possível, com uma socialização crítica dos indivíduos.

Portanto, a ação educacional deve buscar desenvolver capacidades para a tomada de decisões e oferecer aos acadêmicos, e ao corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem na comunidade, e aos quais se deve facilitar o acesso.

Nesta mesma perspectiva Moreira & Silva (1999) argumentam sobre a validade de um currículo flexível para possibilitar a agregação e articulação das atividades a serem desenvolvidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que possibilitem aos docentes e discentes não apenas incorporá-las, mas também produzi-las. É necessário, também, que gere uma conscientização sobre as necessidades de reestruturar as práticas de sala de aula, redefinir os papéis dos professores e alunos e dos demais profissionais, porquanto:

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural dentro de faculdades ou escolas de educação, é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais. Em outras palavras a complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida à mera identificação de fatores determinantes, sejam eles modos de produção de natureza econômica ou sistemas de significação textual, a partir dos quais tal comportamento é modelado e em oposição aos quais ele se desenvolve (Moreira & Silva, 1999, p.145).

Assim sendo, a estrutura curricular deve desdobrar-se em concomitância com a realidade do aluno e, ao longo de todo o curso, em duas dimensões: a da formação pedagógica e docente, e a da formação específica nos conteúdos disciplinares de cada área de conhecimento, contemplando-se, ainda, componentes curriculares e

disciplinas que ampliem e aprofundem os conhecimentos dos acadêmicos em áreas e campos de atuação diferenciados.

Para Moreira & Silva (1999), na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Nesta visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, [...] *é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que se recebe* (Moreira & Silva, 1999, p.27).

Desta forma, o currículo, passa a ser entendido como um campo em que se trabalha tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante, quanto o conteúdo dessa cultura. Portanto, aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, na visão crítica, é visto como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo, tem implicações importantes para a teoria curricular crítica.

Se combinamos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da realidade, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma coisa, como um conjunto de informações e materiais inertes (Moreira & Silva, 1999, p.28).

Na visão dos autores citados, de todas as formas, qualquer modalidade de estruturação de um marco curricular escolhido, não deve determinar rígidas decisões pedagógicas sobre metodologia para o seu desenvolvimento, embora possa sugerir orientações importantes.

Para Moreira & Silva (1999), as soluções alternativas, que visam uma maior integração curricular, geralmente coincidem na urgência de buscar modos de estabelecer relações entre os campos, formas e processos de conhecimento que na concepção tradicional eram mantidos incomunicáveis.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se pode criar e produzir cultura.

Santomé (1998) considera válida a opção de apresentar o marco para a seleção cultural obrigatória do currículo em uma série de áreas do conhecimento e experiência (diferente da forma em que os legisladores rechearem essas áreas). Estas áreas do conhecimento e experiência tratam de identificar as principais vias pelas quais os indivíduos conhecem, experimentam, constroem e reconstróem a realidade; como organizam e sistematizam suas conseqüências mais importantes e necessárias. Tais áreas podem ir se concretizando e diferenciando de maneira progressiva ao longo do sistema educacional, conforme as características psicológicas e culturais dos acadêmicos permitam e possibilitem uma maior especificação e aprofundamento no conhecimento.

Esta forma de falar da estrutura curricular no entender de Santomé (1998), refere-se exclusivamente à estratégia de planejamento e análise utilizada, como ajuda pelos professores e demais profissionais da educação para decidir o que deve ser incluído no currículo.

Assim, não deve obrigar ao uso de apenas uma estratégia metodológica, embora se devam tentar fazer com que não incentive erros passados, como os de separar em disciplinas isoladas todo o conteúdo, reduzi-lo a peças de

um grande quebra cabeças que talvez nunca seja montado e que não permite construir um conhecimento autenticamente significativo (Santomé, 1998, p.124).

Na visão do autor citado, as áreas do conhecimento e experiência são instrumentos para o planejamento e a avaliação curricular, sem que isso implique que os acadêmicos tenham de realizar tais parcelamentos em sua vida e na práxis na sala de aula.

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na universidade, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento bem como dos conceitos, habilidades, atitudes, valores e hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma e solidária.

1.3 O Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular

Este item tem como objetivo discutir a trajetória histórica do Curso de Pedagogia através da análise de alguns aspectos relacionados ao processo de criação desse curso e, desse modo, situar o Curso de Pedagogia da UNIPAR Campus Umuarama – SEDE, no contexto geral e sócio-econômico-político, no qual está inserida a formação de professores no país.

1.3.1 Estruturação e Regulamentação: ano de 1939

O Curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no ano de 1939 através do Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939. Assim, organizou-se a Faculdade Nacional e instituiu-se um *padrão federal*, que estabelecia os parâmetros e currículos para todas as instituições de ensino superior no Brasil visando de acordo com Silva (1999, p. 33), *a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas inclusive para o setor pedagógico*. Para a formação dos bacharéis o curso tinha duração de três anos, e mais um ano de curso de didática. Assim, o estudante de Pedagogia cumpria três anos de bacharelado e mais um de Didática no ensino superior. Esse sistema de formação de professores foi mantido durante vinte e três anos, num esquema que passou a ser conhecido como a denominação *esquema 3+1*.

A estrutura curricular de pedagogia era organizada da seguinte forma: Complementos de Matemática (1ª série); História da Filosofia (1ª série); Sociologia (1ª série); Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série); Psicologia Educacional (1ª, 2ª, 3ª série); Estatística Educacional (2ª série); História da Educação (2ª e 3ª série); Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série); Administração Escolar (2ª e 3ª série); Educação Comparada (3ª série); Filosofia da Educação (3ª série).

Com essa base de formação, o bacharel em pedagogia precisava complementar seus estudos para se tornar licenciado buscando no curso de Didática, as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, pois outras disciplinas deste curso como

Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, faziam parte da organização curricular no bacharelado em Pedagogia.

O Decreto-Lei supra mencionado, manteve a formação do professor primário na Escola Normal e a formação do professor secundário para atuar no magistério das antigas Escolas Normais no curso de Didática. Esta regulamentação vigorou até 1962.

Silva (1999) afirma que a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no Curso de Pedagogia, as quais, até hoje, interferem negativamente na sua organização curricular. Entre as distorções, destaca-se o “arranjo” que, na época, beneficiou os pedagogos. Esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e, Filosofia no Curso Colegial do Ensino Secundário.

Desta forma, o Curso de Pedagogia acabou por gerar profissionais não preparados para atuação na área a que estavam designados, sempre considerados como de segunda categoria.

Os egressos da licenciatura em Pedagogia seriam, portanto, os futuros professores das Escolas Normais que formavam professores primários. Entretanto, no currículo dessa licenciatura, não se vislumbrava o conteúdo do Curso Primário - hoje Fundamental, instalando-se uma dicotomia entre a teoria e prática.

Certamente, os licenciados aprendiam o conteúdo por encanto, ou talvez na prática, se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação do Curso de Pedagogia facilitou a premissa quem pode o mais pode o

menos, isto é, se os licenciados estavam habilitados a formar professores primários, por osmose adquiriram o domínio dos conteúdos do curso primário. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação, que não tinha aprendido nem vivido (Brzezinski, 1996, p. 45).

As transformações assentadas no ideal fizeram da educação um instrumento de reconstrução social, e a discussão sobre a formação para o magistério ganhou destaque visando uma Pedagogia Nova capaz de impulsionar o indivíduo à liberdade de iniciativa e à luta pela igualdade de direitos. Assim, o país assiste as discussões sobre as reformas modernizantes de educação e ensino apoiadas no ideário da Escola Nova.

1.3.2 A Universidade Brasileira: ano de 1962

De 1930 a 1960 a Universidade Brasileira avançou procurando adaptar-se à realidade imposta no período pós e entre guerras, quando cresceu o desenvolvimento industrial e alteraram-se os valores, impulsionando idéias nacionalistas estimuladas por um modelo político-econômico getulista, populista. Silva (1999, p. 35-36) argumenta que:

[...] problemas é que não faltaram ao Curso de Pedagogia desde a sua criação. É certo que em 1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo a partir do Parecer CFE nº 251, mas é certo também que essas alterações mantiveram intocáveis os problemas fundamentais.

A despeito de sua qualidade e compatibilidade com os objetivos propostos, a educação continuava a ser vista como base do desenvolvimento econômico social, discurso que vai ser encontrado de 1940 a 1960. Em 1961 é aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61, e o Conselho Federal de Educação determina currículos. Silva (1999, p.36) afirma que [...] *nesse parecer, o seu autor, professor Valnir Chagas, explicita claramente a fragilidade do Curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia excelente a respeito da manutenção ou extinção do curso.*

Aqueles que propunham a sua extinção, argumentavam que o curso não tinha conteúdo próprio, que a formação primária deveria se dar em nível superior, enquanto que a formação de técnicos da educação deveria ser feita em cursos posteriores à graduação; sendo assim, o Curso de Pedagogia não tinha razão de ser.

No entanto, a Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada cinco dias depois daquela que autorizou o Poder Executivo a criar a Universidade de Brasília. Dizia em seu artigo 1º, *A educação é um direito de todos e é assegurada pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.*

Pode-se dizer que a criação da Universidade de Brasília ocorreu com o intuito de atender aos interesses político-econômicos. Mas foi a Lei nº 4024/61 que deu um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino, embora apresentasse aspectos negativos, porque não vislumbrava a participação democrática dos envolvidos. Silva (1999) ressalta que os interesses privatistas faziam-se sentir, e o magistério leigo assumiu caráter legal exigindo-se, para tanto, apenas o registro dos

professores em órgão competente, fazendo concessões a professores não formados, visto que não havia profissionais habilitados suficientes para atender à demanda. O preparo de professores estava, assim, desvalorizado.

A referida lei determinava que as universidades fossem constituídas pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, com exceção das universidades rurais e de outras de objetivos específicos.

Silva (1999) relata que as universidades quando oficiais, deviam ser constituídas como autarquias ou fundações e, se particulares, em fundações ou associações. Gozavam de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma de seus estatutos. Para legalizar a prática pedagógica, foram realizados exames de suficiência, que, embora de caráter transitório, tornaram-se definitivos, o que acabou por descaracterizar, uma formação com qualidade.

A legislação posterior em atendimento à Lei nº 4024/61 (LDB) conserva o curso de bacharelado na Pedagogia (Parecer CEF nº 251/62), mas os diferentes pareceres regulamentando o currículo do curso, constatam a indefinição em relação aos estudos pedagógicos e à identidade do profissional formado em Pedagogia.

O currículo mínimo para o Curso de Pedagogia foi fixado por Valnir Chagas em 1962, após a aprovação pelo Congresso Nacional, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61). De acordo com Silva (1999), o currículo mínimo contava de sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As matérias como: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e as opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa

Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional eram obrigatórios.

O aluno que se interessava pela licenciatura deveria cursar também Didática e Prática de Ensino, porquanto, as demais disciplinas: Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem, e Elementos de Administração Escolar – também fixadas para as licenciaturas em geral, já constavam do rol de disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Pedagogia. Silva (1999, p. 38) argumenta que:

[...] os legisladores trataram a questão do Curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Para a autora, as disciplinas opcionais ofereciam possibilidades mínimas no sentido de tornar o aluno um técnico de educação. Nesse sentido, a educação promoveu o treinamento do aluno favorecendo a sua alienação. Brzezinski (1996, p. 58) enfatiza que:

É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimento em educação alicerçados no ideário tecnicista [...] Esse homem transformou-se em personagem requisitado pelo modo de produção capitalista, marcado pela divisão social do trabalho, fragmentadora de tarefas. O modo de produção capitalista, por sua vez exigia maior qualificação da mão-de-obra que foi usada muito mais para a produção do lucro do que para satisfação das necessidades humanas.

A autora comenta ainda que as instituições escolares mantinham-se em uma dependência ideológica necessária ao modelo econômico-político.

A Lei nº 5540/68, possibilitou a Reforma Universitária instituindo reformulações no Curso de Pedagogia, ao qual foi conferida a função de formar técnicos denominados especialistas em educação. Essa Lei foi elaborada em menos de trinta dias, sendo votada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República por via de Decreto-Lei em cinco meses.

A Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto nº 464/69, determinou que o ensino superior seria ministrado em universidades e, em caráter excepcional, em estabelecimentos isolados. A Lei da Reforma Universitária, estabeleceu que o ensino superior teria por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de alto nível; e, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados e organizados como instituições de direito público ou privado assegurando às universidades autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira.

1.3.3 A Nova Regulamentação para o Curso de Pedagogia: ano de 1969

Na década de 60, foi se intensificando a influência do novo pensamento governamental no âmbito do ensino. Com a aprovação da Lei Federal nº 5540/68, aprova-se uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, por meio do Parecer nº 252/69, no qual extingue a distinção entre bacharelado e licenciatura, regulamentando o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, com a finalidade de preparar profissionais para o setor da educação, com disciplinas compondo uma

parte comum e outra diversificada. A parte comum, constituída por matérias básicas à formação de educadores, e a diversificada, profissionalizante e correspondendo às necessidades pedagógicas mencionadas na Lei nº 5540/68.

Com a aprovação da Lei Federal nº 5540 de 28 de novembro de 1968 - a Lei da Reforma Universitária -, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns critérios passaram a chamar de Universidade tecnocrata, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal (Silva, 1999, p.44).

A mescla do pensamento liberal faz surgir a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho e das necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, o que acentua a relação entre cursos superiores. Surge também, a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, concentrando o ensino e a pesquisa numa mesma área.

A marca da Reforma Universitária no Curso de Pedagogia, surge através do Parecer nº 251/69, que trata da parte profissionalizante e fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia visando à formação de professores para o ensino normal, e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

De acordo com Silva (1999, p. 45):

[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo. É essa maneira que CFE consegue acirrar, para o Curso de Pedagogia, a relação formação superior e profissão anteriormente oficializada pela reforma universitária.

Esse acirramento não consegue resolver a questão da destinação profissional dos egressos. A nova regulamentação do Curso de Pedagogia inseriu-se no contexto de reformulação geral dos currículos vigentes e enfatizou, uma vez mais, o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, gerando uma divisão do trabalho pedagógico fragmentando a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivas na graduação.

Em 1972, o Conselho Federal, através do Parecer nº 867/72, determina que a experiência exigida no magistério deveria ser não inferior a um ano letivo, no caso da Orientação educacional, e um semestre letivo, nos demais casos, e devendo ser anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma.

Através do Parecer 252/69, o Curso de Pedagogia passa a ser composto por duas partes: a primeira comum, constituindo-se por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma outra diversificada, em função de habilitações específicas. *Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de Curso de Pedagogia* (Silva, 1999, p. 46).

A parte comum ficou composta pelas matérias de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

É neste contexto, portanto, que o Curso de Pedagogia e suas Habilitações, obteve autorizações respectivas de funcionamento junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama da Universidade Paranaense - UNIPAR, através dos Atos em (anexo 1) historiados em seus dados principais.

Através do Parecer nº 53/72 de 14/01/72 SESU, a solicitação em questão foi concedida, havendo a Mantenedora atendido todas as exigências contidas na diligência acima mencionada, concedendo-se a devida autorização para o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, com os seguintes cursos: Pedagogia, Letras (curta duração), Estudos Sociais (curta duração) e Matemática.

Em 1975 e 1976, o Conselho Federal de Educação propõe os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, de autoria do Prof. Valdir Chagas, apontando como indicação para o Curso de Pedagogia, a formação do especialista no professor, incluindo aí os egressos das Licenciaturas. Dois anos após a publicação dos pareceres, o MEC, pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns dos educadores, toma a decisão de sustar sua aplicação.

O próprio MEC abre, posteriormente, em nível nacional, o debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, organizando encontros regionais em vários estados. A retomada das discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia e, conseqüentemente, do Curso de Pedagogia UNIPAR, Campus –

Umuarama – Sede, em razão do conteúdo dos Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, traz a questão mais geral da formação dos educadores das áreas de conteúdo; as licenciaturas, reavivando a polêmica sobre especialistas *versus* generalistas, professor *versus* especialistas, na formação do pedagogo.

Como resposta para essas tentativas oficiais de reformulação do Curso de Pedagogia, a Universidade Paranaense – UNIPAR, organizou-se para fazer frente às ameaças de extinção do Curso de Pedagogia, debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades de seus acadêmicos.

O Curso de Pedagogia da UNIPAR tem se situado no âmbito das discussões sobre a formação do profissional de educação, no interior do movimento dos educadores. Este debate tem movimentado o conjunto dos educadores da instituição para as reformulações necessárias na estruturação dos cursos de formação de professores, em especial da Pedagogia.

A mudança da evolução do Curso de Pedagogia da UNIPAR, Campus Umuarama – SEDE, acha-se vinculada de tal maneira à de mudança social, que se torna impossível refletir sobre um fato sem fazer referência ao outro. Assim, cabe ao Curso de Pedagogia oferecer subsídios adequados para que essa formação se dê com qualidade, de acordo com as exigências emergentes da sociedade.

Exige a reconstrução do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense – UNIPAR, nas dimensões pretendidas, não somente na delimitação das habilidades e áreas de ação do profissional que se busca formar. Está em questão, mais fundamentalmente a inteira dinâmica curricular do curso, nos termos dos pressupostos gerais da educação descritos e analisados neste capítulo, e em termos

da especificidade do Curso de Pedagogia, em que, mais especificamente do que em qualquer outro, são indissociáveis o conteúdo e a forma pedagógica centrada em seu núcleo fundante, que é a Pedagogia na qualidade de Ciência.

A essa exigência de adequação aos pressupostos teórico- metodológicos da educação explicitados e assumidos em práticas coerentes, aliam-se os requisitos das condições operativas em que se garantam a unidade do Curso de Pedagogia da UNIPAR, e a complexidade resultante da diversidade de seus elementos internos constituintes.

Em primeiro lugar, há de se resguardar a unidade do curso na integralidade e processualidade de sua dinâmica curricular, sob a permanente vigilância do *corpus* acadêmico ligado à sociedade organizada e aos profissionais da educação. Realizar o curso como unidade de programação específica no âmbito da universidade significa que ele assuma a forma universitária de estudos caracterizada como exercício desimpedido de uma racionalidade de amplas bases e perspectivas, de abertura à aprendizagem coletiva das competências comunicativas, cognitivas, expressivas e instrumentalizadoras, e da construção do conhecimento que responda aos tempos e lugares mudados bem como a concreticidade histórica das gerações.

Caracteriza-se, ainda, a forma universitária dos estudos como indissociabilidade em unidade orgânica da docência e da aprendizagem, das dimensões do ensino-aprendizagem como produção do conhecimento, como pesquisa e como extensão, isto é, como questionamento das situações e fenômenos, diálogo inteligente com os dados empíricos detectados por atores em interação na ação integrada da universidade com os movimentos e organizações sociais, de forma a produzir-se o

entendimento compartilhado e o esclarecimento na reformulação das teorias que deles dêem conta e as formas expressivas de concreticidade da palavra e da ação.

A Universidade Paranaense – UNIPAR acredita que faz-se necessário recompor-se a unidade do conhecimento no Curso de Pedagogia, e no âmbito da universidade, a unidade dos corpos docente e discente. Reafirmando-se as competências que compõem a estrutura da universidade em sua atuação na pesquisa e na ação integrada com a comunidade a que serve e, como exigência mesma dessa revitalização, impõe-se a atenção especial e empenhos decididos no sentido da recomposição das instâncias básicas do ensino aprendizagem, como configurações que se construam da dinâmica curricular em relação com as especificidades do saber tematizado, com vistas a determinadas abordagens conceituais e em relação com as condições operativas dos arranjos espaço-temporais e dos ritmos do ensino-aprendizagem.

1.3.4 Apagão pedagógico: Quem mudou minha profissão? - Decreto nº 3276, de 06/12/99

O Decreto Presidencial nº 3276, de 06/12/99, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica, é uma manifestação de como as particularidades e originalidades dos profissionais da escola básica são desprivilegiadas.

O Decreto Presidencial prescreve que *a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação*

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores (art. 3º, § 2º).

Essa prescrição, como as demais contidas no decreto, apresentam-se distantes dos ideais sustentados pelos profissionais da educação.

A força do decreto nº 3.276/99 golpeou o histórico Movimento Nacional de Educadores, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre formação de profissionais para a educação básica, nas faculdades de educação e nos institutos dos conteúdos “específicos” ou similares, nos quais se localizam as licenciaturas plenas (Brzezinski, 1999, p.83).

A autora ressalta ainda que, além das sucessivas medidas que levam à desvalorização dos profissionais da educação e ao sucateamento das instituições superiores públicas voltadas para a formação de professores, o governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes.

Segundo Brzezinski (1999), os assessores do presidente que trabalham no MEC vem se deparando com sérias resistências dos movimentos sociais de educadores sobretudo de associações científica que se preocupam com as políticas de formação de profissionais da educação.

A autora acredita que as associações como a Anfope, a Anped e a Anpae vêm resistindo a transferência da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia para as Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação (ISEs), neste momento, imposta autoritariamente pelo Decreto nº 3.276/99.

Os educadores participantes do I Congresso Ibero – Americano de Formação de Professores, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria, nos dias 17, 18 e 19 de abril do ano de 2000, analisando as recentes políticas de formação de professores do país, fazem um Manifesto pela Revogação do decreto Presidencial 3.276/99 apresentando algumas considerações relevantes conforme texto em (anexo 2) proposto pelo FORUMDIR (2000).

Nota-se que as mudanças pretendidas pela reforma legal, e pelos documentos de referências para a formação de professores implicam mudança na concepção dessa formação. Faz-se necessário, portanto, aguardar as diretrizes para a formação dos professores no sentido de se elaborar projetos pedindo autorização de novos cursos nessa área, pois o assunto continua em debate. O próprio decreto 3.276/99 diz que o Conselho Nacional de Educação deverá, mediante proposta do MEC, definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

Pode-se dizer que o Decreto não favorece o desenvolvimento da formação continuada do profissional de Educação e o direito do Curso de Pedagogia de formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

1.3.5 Exclusivamente ou preferencialmente: As paredes do labirinto pedagógico - Parecer nº. CNE: CES 133/2001

A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido objeto de debate acadêmico, recentemente acentuado com a edição do Decreto 3.276/99, que restringia exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores em nível superior para atuação multidisciplinar. A discussão suscitada pelo mencionado Decreto conduziu à mudança de redação do § 20 de seu artigo 1º, na forma do Decreto 3.554, de 7/8/2000, que ora é transcrita:

Art. 1º O § 20 do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

Tal modificação, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” suscitou questionamentos quanto aos cursos que poderão preparar professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para esclarecer esta dúvida, vale mencionar o que dispõe o artigo 62 da Lei 9.394/96, *in verbis*:

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 (g. n).

O Parecer nº. 133/2001 trata de promover esclarecimentos sobre a modificação constante do Decreto 3554/00 que substitui o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” no que se refere à criação do Curso Normal Superior para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Câmara de Educação Superior do CNE, amparada nos Artigos 53 e 62 da LDB, no Decreto 2306/97 e ainda, na Resolução CNE-CP 1/99, concluiu pelos seguintes critérios:

a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

b) as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior, para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99.”

Dessa forma, a partir da publicação do Parecer nº. 133/01, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, no dever de acatá-lo, informa às instituições interessadas que só poderá admitir os pedidos de autorização para funcionamento de cursos de formação de professores para Educação Infantil e nas

séries iniciais do Ensino Fundamental em Institutos Superiores de Educação e com a denominação de Curso Normal Superior, o que exige, para as instituições que ainda não possuem o referido Instituto, somar ao pedido de autorização, o pedido de credenciamento do Instituto Superior de Educação.

1.3.6 Padrão de qualidade e a formação do professor – Parecer nº.

CNE/CEP 009/2001

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade, cujo teor de excelência, passa a oferecer consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer 009/01, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação global que atinge todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas.

Este Parecer evidencia que a relação teoria e prática, deve perpassar todas as atividades docentes, as quais, devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo passa a nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

As Diretrizes desse parecer apresentam a flexibilidade necessária para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores, sejam nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem assinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É, ainda, no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso, que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada visando propiciar oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

1.3.7 Processo norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais para os profissionais da educação – Parecer CNE/CP 21/2001

A aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *in verbis*: “Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.”

O objetivo deste parecer 21/2001 é o de dar seqüência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria da modalidade de ensino superior. A duração

da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária que devem ser definidas.

Esse parecer ressalta que alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno, quais sejam, a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma licenciatura plena.

O parecer trata de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 009/2001 e começa a efetivar as metas do capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Com a aprovação da nova LDB, ficaram revogadas as disposições legais que regulamentavam o Curso de Pedagogia, Res. CFE 02/96 e a Portaria MEC 399/89, que regulamentava o registro profissional. O artigo 64 da Lei 9394/96 que estabelece a formação dos especialistas em nível graduação no Curso de Pedagogia ou em pós-graduação, traz a necessidade de se pensar na regulamentação dessa formação.

1.3.8 Uma nova redação – Parecer CNE/CP 28/2001

O Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de Outubro de 2001 dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Vale mencionar o que dispõe o Parecer:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único: Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Os relatores do parecer CNE/CP 28/2001 deixam claro que a diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta

postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da formação básica comum do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, não situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior abaixo de três anos e o número de quatro anos, tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas as experiências acumuladas nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional, e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas as normas mais gerais pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente denominado no Parecer CNE/CP 28/2001 como trabalho acadêmico, devem ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação da formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas, não poderá ficar abaixo de 2000 horas, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste

componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e, as demais 200 horas, para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas, somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado, são o campo da duração formativa, em cujo terreno, se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas.

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, este total não poderá ser realizado em tempo inferior a três anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, dispõe deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001. A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino superior.

O Parecer define que cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe, também, ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

A dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é considerada um importante momento de revisão do processo formativo adotado.

Segundo os relatores o Parecer CNE/CP 28/2001, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

2 TRAMA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento do estudo optei pela pesquisa qualitativa. Segundo Silva (2000), a pesquisa qualitativa considera uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. O pesquisador tende, a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem.

A temática que essa pesquisa se propõe desenvolver, qual seja, a Formação de Profissionais da Educação do Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular, determinou a escolha de uma abordagem qualitativa. Para tanto, acreditei ser necessário estar atenta para não limitar a descrição dos dados do fenômeno em estudo.

Para a investigação, embasei-me primeiramente na pesquisa bibliográfica sobre as questões de formação de professores, histórico da organização curricular do Curso de Pedagogia e concepção de currículo, por meio de fichamento de livros e revistas especializadas no assunto.

Recorri aos arquivos da Divisão de Registro de Diplomas da Universidade Paranaense UNIPAR, para uma análise documental visando analisar a Grade

Curricular do Curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico e as Legislações específicas da Instituição, com a intenção de comparar a visão dos diferentes interlocutores, alunos e professores participantes da pesquisa, com a proposta da Instituição e, se possível, indicar caminhos que possam orientar a reformulação do curso.

Embora pouco explorada na área de educação, [...] *a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, [...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador* (Lüdke & André, 1986, p.38).

É pois, uma fonte de informação contextualizada que surge num determinado contexto, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto. Assim, este tipo de análise complementou as informações obtidas na entrevista com os professores e questionário com os alunos.

Objetivando apreender a realidade em foco em sua incerteza, em sua multidimensionalidade de formação, e extrair o maior número de análises, busquei indicar, entre outros aspectos, por meio de entrevistas estruturadas para os professores e questionários para os alunos matriculados nos anos de 2000 e 2001 do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR – Campos Umuarama - Sede, caminhos que possibilitem orientar sua reformulação.

Assim, a entrevista com os professores possibilitou apreender a realidade em foco. Por este caminho, cheguei a uma leitura da Universidade no sentido de construção desta leitura. As atividades desenvolvidas foram realizadas de forma

articulada, para interpretação mais ampla. Esta postura visou [...] *descrever da melhor forma possível fatos, falas e expressões* (Resende, 1995, p.59), inclusive, que eu me colocasse fora do objeto de estudo e dentro dele.

Entendo que, como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo do tempo sejam efetivamente planejadas. A entrevista estruturada de acordo com (Lüdke & André, 1986, p.34), [...] *é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim, uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos.*

Desta forma, as entrevistas foram preparadas cuidadosamente, feitas com base num roteiro bastante flexível para diagnosticar através das respostas a concepção dos professores sobre a Organização Curricular do Curso de Pedagogia Campus Umuarama – Sede/ UNIPAR, e avaliar a visão dos professores sobre as seguintes questões: conhecimento sobre a história do Curso de Pedagogia que atuam e considerações sobre suas transformações; relação da formação profissional com a disciplina ministrada; ênfase na importância da disciplina para formação do educador e correlação desta disciplina com outras disciplinas do curso; considerações sobre a integração das disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia em si e ao trabalho do futuro educador; existência de atitude reflexiva em relação à teoria e prática de formação e busca de inovações; promoção de integração de conteúdos teóricos/práticos relacionados com a cultura e o cotidiano dos alunos; opinião sobre a organização Curricular do Curso; considerações como pontos de avanços e pontos que dificultam a Organização Curricular do Curso.

Os questionários utilizados para os alunos possibilitam a averiguação dos seguintes dados: opinião sobre a Organização Curricular do Curso de Pedagogia; conhecimento sobre as disciplinas oferecidas nos cursos; conhecimento sobre a qualificação dos professores do curso; considerações sobre a maior contribuição do curso; sugestões para a melhoria do Curso de Pedagogia.

Baseada nas respostas dos questionários procurei examinar o material com muito cuidado, no intuito de aumentar meu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a minha visão para avaliar o Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular na visão dos alunos. Para tanto, trabalhei todo o material obtido durante a investigação, ou seja, as transcrições da entrevista, o questionário, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Assim, após a organização dos dados das entrevistas estruturadas com os professores, questionários com perguntas abertas e de múltiplas escolhas para os alunos e as análises dos documentos da instituição, procurei organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras para detectar os aspectos mais determinantes para a análise às questões levantadas na pesquisa.

De acordo com Lüdke & André (1986, p.42), [...] *esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.* Assim, busquei verificar certos temas, observações e comentários que apareceram e reapareceram em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações pois, [...] *esses aspectos que aparecem e reaparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias* (Lüdke & André, 1986, p.42). Explorei as ligações entre os vários itens,

tentando estabelecer relações e associações e, passando então, a combiná-los, separá-los e reorganizá-los, visando ampliar o meu campo de informações para identificar os elementos emergentes que precisavam ser mais aprofundados para o alcance do meu objetivo geral que foi investigar como o Curso de Pedagogia da UNIPAR tem contribuído para a formação dos professores, e dos objetivos específicos, que visaram refletir sobre a trajetória histórica da organização curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da educação brasileira e do contexto da UNIPAR; analisar o Curso de Pedagogia na perspectiva dos professores e alunos, e indicar caminhos que possam orientar a reformulação do Curso de Pedagogia da UNIPAR.

2.1 A instituição

A instituição escolhida para a pesquisa foi a Universidade Paranaense - UNIPAR – Sede, localizada na cidade de Umuarama - Paraná. A Universidade Paranaense - UNIPAR tem sua trajetória histórica marcada por três etapas importantes; a primeira nos remete a 1972, ano que surgiu na condição de faculdade isolada, com autorização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama. A segunda etapa em 1990, com a junção das faculdades isoladas em faculdades integradas da APEC, e a terceira etapa em novembro de 1993 as Faculdades Integradas da APEC - FIAPEC, quando foi reconhecida como Universidade Paranaense - UNIPAR, através da Portaria MEC nº 1580, de 09/11/93 que definiu as condições para a sua consolidação em uma Universidade Regional Multicampi.

A Universidade Paranaense - UNIPAR, se apresenta como uma das maiores expressões educacionais do Estado do Paraná, contando no ano de 2001, com um total de 20.084 alunos matriculados em 122 cursos de graduação e habilitações, e 1.584 alunos em Cursos de Pós-Graduação. A UNIPAR, pelo seu caráter multicampi, com a Unidade Sede na cidade de Umuarama - Paraná, abriu novas fronteiras com as Unidades Campi de Toledo, Guaíra, Paranavaí, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão, abrangendo quase todo o noroeste, penetrando pelo sudoeste Paranaense e Sudeste do Mato Grosso do Sul. No Apêndice I, demonstro a sua localização.

Sustentando todo este crescimento, a UNIPAR conta com um corpo técnico-administrativo e de apoio de 890 funcionários, um corpo docente de 973 professores, sendo 97 doutores, 124 doutorandos, 218 mestres, 241 mestrandos, 174 especialistas, 119 graduados em disciplinas curriculares e 110 profissionais em atividades de supervisão de estágios nos diversos cursos. Desde 1972, a UNIPAR reconhece que a Educação exerce um papel decisivo nas estratégias de aprimoramento da integração regional, portanto, desde sua criação está compromissada com a qualidade de formação de professores para suprir a carência da região de profissionais titulados necessários às escolas públicas e privadas.

2.2 Os Interlocutores

Os interlocutores foram constituídos por 41 (quarenta e um) alunos, conforme Quadro 1 abaixo, selecionados de um total de 409 (quatrocentos e nove) alunos matriculados nos anos 2000 e 2001 com regime de matrícula em transição do

sistema anual, para o regime de oferta semestral, e 21 (vinte e um) professores dos anos 2000 e 2001, demonstrados no Quadro 2 abaixo a seguir.

Quadro 1 – Alunos do Curso de Pedagogia – Ano 2000/2001

| SÉRIE ANO 2000 / 2001 | TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS | ALUNOS SELECIONADOS |
|----------------------------|---------------------------------|------------------------|
| 1.º período noturno | 31 | 3 |
| 3.º período noturno | 37 | 4 |
| 3.º período diurno | 54 | 6 |
| 5.º período noturno | 31 | 3 |
| 5.º período noturno | 94 | 9 |
| 5.º período noturno | 58 | 6 |
| 5.º período noturno - 2000 | 104 | 10 |
| 5.º período noturno - 2000 | | |
| TOTAL | 409 | 41 |

Fonte: NOGUEIRA (2001).

Para a seleção dos alunos utilizei dos seguintes critérios: alunos mais assíduos; que demonstraram maior participação nas atividades desenvolvidas durante seus estudos; que se envolveram e se preocuparam com o processo de melhoria de sua formação prática nos estágios desde o primeiro período do curso.

Com relação aos professores, a seleção se ateu aos seguintes critérios: professores que ministram disciplinas da base comum nacional e da parte de formação profissional; para evitar duplicidade de informações busquei focar as disciplinas ressaltando aquelas que oferecem referência à formação profissional, e que não são ministradas pelos mesmos professores, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Professores do Curso de Pedagogia

| SÉRIE ANO 2000 / 2001 | DISCIPLINAS | PROFESSORES SELECIONADOS |
|--|--|-----------------------------|
| 1.º período noturno | Filosofia da Educação | * |
| | História da Educação | * |
| | Psicologia da Educação (Inf./Adol.) | * |
| | Sociologia Geral | * |
| | Didática "A" e "B" | * |
| | Prática de Ensino "A" e "B" | |
| | Cultura e Sociedade Brasileira | |
| | Expressão Oral e Escrita em Língua Portuguesa. | |
| 3.º período noturno e diurno | Currículo da Ed. Básica e Prática. | * |
| | Gestão Escolar | * |
| | Sociologia da Educação | * |
| | Educação Especial | * |
| | Psicologia da Educação (Aprendizagem) | |
| | Informática Educacional | |
| | Dinâmicas Lúdicas para as Séries Iniciais da Ed. Básica | * |
| | Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio | |
| | Pesquisa em Educação | |
| | | |
| 5.º período noturno - 2000 - Hab. Nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental | Cont. e Metodologia de Ciências | * |
| | Cont. e Metodologia de Matemática | * |
| | Cont. e Metodologia de História / Geografia | * |
| | Cont. e Metodologia de Português / Artes | * |
| | Metodologia da Alfabetização | |
| | Educação de Jovens e Adultos | |
| 5.º período noturno - 2000 - Hab. em Supervisão Escolar | Princípios e Métodos de Supervisão Escolar | |
| | Políticas Educacionais e Legislação do Ensino Currículo e Programas | * |
| | Planejamento e Avaliação Educacional | |
| | Psicologia das Relações Humanas | * |
| | Supervisão na Empresa | * |
| | Ética e Cidadania | * |
| | Metodologia do Ensino Fundamental e Prática Ensino | |
| 5.º período noturno - 2001 - Hab. em Orientação Educacional | Princípio e Métodos de Orientação Educação | |
| | Avaliação e Medidas Educacionais | |
| | Orientação Vocacional | |
| | Dificuldades de Aprendizagem | * |
| | Metodologia do Ensino Fundamental e Prática Ensino | * |
| | Ética e Responsabilidade Social | * |
| Psicologia das Relações Humanas | | |
| TOTAL | 38 | 21 |

Fonte: NOGUEIRA (2001).

2.3 Instrumentos Utilizados

Primeiramente, iniciei com uma revisão bibliográfica através de leitura e fichamento de livros e revistas pedagógicas, relacionadas ao tema da pesquisa.

Para a coleta dos dados junto aos interlocutores, utilizei de entrevista estruturada para os professores (Apêndice II) e questionário para os alunos (Apêndice III) com perguntas abertas e de múltiplas escolhas.

Foi aplicado um teste piloto junto aos alunos do Curso de Pedagogia da UNIPAR – Campus – Guaíra, onde foi possível verificar que algumas questões dificultavam o resultado da análise, pois geravam dupla interpretação. Assim, o questionário foi mudado para questões mais abertas, deixando transparecer a fala dos interlocutores e direcionadas aos pontos de inquietação da pesquisa. Por meio de uma análise documental verifiquei, a Grade Curricular do Curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico e as Legislações específicas da Instituição com a intenção de comparar a visão dos interlocutores com a proposta da Instituição e, se possível, indicar caminhos para viabilizar a reformulação do curso.

2.4 Coleta de Dados, Análise e Interpretação dos Resultados

Após a coleta de dados utilizei dos discursos dos interlocutores através de um mapeamento agrupado por categorias, para compreender a visão dos professores em relação ao currículo do Curso de Pedagogia.

Procurei verificar observações e comentários que apareceram e reapareceram em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Estes aspectos foram a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias.

Explorei as ligações entre os vários itens, para estabelecer relações e associações passando, então, a combiná-los, separá-los e reorganizá-los com a intenção de ampliar o meu campo de informações analisado os elementos emergentes que precisavam ser mais aprofundados para o alcance do objetivo da pesquisa.

As categorias foram agrupadas resultando um conjunto de dados. Os resultados foram embasados numa análise descritiva permitindo analisar a visão dos interlocutores sobre a contribuição do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense – UNIPAR para a formação de professores.

Baseada nas respostas das entrevistas e dos questionários procurei aprofundar a minha visão para avaliar o Curso de Pedagogia e sua Organização Curricular na perspectiva dos alunos.

Após a organização dos dados das entrevistas estruturadas com os professores, questionários com perguntas abertas e de múltiplas escolhas para os alunos, e análise dos documentos da instituição, os dados foram organizados para uma análise reflexiva dos mesmos, para detectar os aspectos relevantes da pesquisa.

3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA VOZ DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

O objetivo deste capítulo é analisar como o Curso de Pedagogia da UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede, tem contribuído para a formação de professores, visando responder as questões-chave levantadas pela pesquisa como o Curso de Pedagogia tem contribuído para a formação de professores? Qual a trajetória histórica da organização curricular do Curso de Pedagogia no âmbito da educação brasileira e no contexto da UNIPAR? O que pensam os professores e alunos sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia da UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede? Quais os pontos de avanços e os pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia?

Os resultados obtidos foram organizados de forma a possibilitar a análise das questões que norteiam o estudo na visão dos diferentes interlocutores. Desta forma, primeiramente examino a perspectiva dos professores procedendo a análise das entrevistas. Posteriormente, analiso as respostas dos alunos matriculados no Curso de Pedagogia nos anos de 2000 e 2001 procedendo a análise dos questionários.

3.1 O Curso de Pedagogia na Voz do Professor

Indagados sobre o conhecimento da história do Curso de Pedagogia que atuam, os professores apresentam as seguintes considerações.

Faço parte da história do Curso de Pedagogia, pois me graduei na 1ª turma da FAFIU. As transformações pelas quais tem passado o curso, decorrem de um processo global, visando sempre a melhoria da formação profissional do educador (Entrevistado 1).

Conheço a história do Curso de Pedagogia. Considero que as transformações pelas quais tem passado o curso, decorrem sim, de um processo global, sempre visando a formação adequada do profissional que será enviado ao mercado de trabalho, tanto em nível local, quanto regional, e até mesmo nacional (Entrevistado 2).

Conheço a história e considero que as transformações do curso são decorrentes da globalização, pois a cada instante a renovação e a readequação de conhecimentos, técnicas e avaliações, obrigam o profissional inserido nesta área, a buscar novas fontes de conhecimentos, a reavaliar seus antigos conceitos e metodologias de trabalho, bem como realizar uma mudança constante de suas relações com um universo escolar em contínuo desenvolvimento (Entrevistado 3).

Com as transformações societárias das últimas décadas, muitos paradigmas foram superados. As mudanças e propostas no âmbito educacional, vêm para atender às novas necessidades da modernidade e melhorar a qualidade do ensino. Sou sempre a favor das mudanças. Precisamos trabalhar em prol de uma visão crítica (Entrevistado 4).

Os professores demonstram conhecer a história do Curso de Pedagogia que atuam, e consideram que as transformações ocorridas no curso são decorrentes de um processo de mudança global; que visam a melhoria da formação profissional. Assim, demonstram em suas falas que consideram positivas as mudanças que estão acontecendo, pois o momento atual apresenta desafios que exigem uma nova postura pedagógica por parte dos professores. Acreditam na necessidade de se trabalhar no sentido de desenvolver uma visão crítica de ensino, para a formação de profissionais qualificados.

A este respeito Veiga (1997) argumenta que, quando o objetivo de estudo de pesquisas educacionais tem como foco a formação de professor, uma das primeiras

questões que se levantam é a necessidade de se desenvolver uma visão crítica da sociedade, da educação e do ensino do futuro profissional da educação. Desta forma, a ênfase incide na tentativa de adequar e aplicar o que se ensina às necessidades e às condições de modernização e desenvolvimento da educação e da sociedade. Ainda, nessa perspectiva é importante refletir sobre o que afirma Veiga (1997, p. 38):

[...] a função da educação escolar, conseqüentemente, do profissional que nela atua é entendida do ponto de vista de um movimento que, indo da escola para a sociedade, busca ajustar a criança ao modelo de sociedade capitalista predominante e ao desenvolvimento científico e tecnológico, traduzidos, principalmente, em termos de conhecimento e técnicas que contribuem para aumentar a produtividade do trabalho humano.

Os depoimentos dos professores, portanto, enfatizam a importância de preparar o professor com a habilidade para garantir a capacidade do aluno de questionar a sociedade globalizada em que vive.

Ao meu ver, as novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o “conteúdo” do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Parafraseando Moreira & Silva (1999), não incorporar uma compreensão dessas transformações à teorização crítica, significa entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo, para pessoas que as poderão utilizar fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação.

Penso que a abordagem crítica de educação não pode ficar indiferente a esse processo, nem tampouco pode rejeitá-lo em nome de um certo humanismo anti-

tecnicista. Em vez disso, é importante compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo que seja compatível com os objetivos de democracia, igualdade e justiça social.

Esta pesquisa colocou em questão, também, a relação entre a disciplina que o professor ministra no Curso de Pedagogia com a sua formação profissional.

Os depoimentos da maioria, permite compreender que os professores ministram disciplinas que têm relação com a sua formação e o curso e, exemplos disso, encontram-se nas falas seguintes:

Formação Profissional Atual: Sociais e Pedagógica. Disciplina que ministro: Sociologia Geral; Sociologia de Educação; Conteúdos e Metodologia do Ensino de história e da Geografia; Ética e Responsabilidade Social (Entrevistado 2).

Tem relação com minha formação profissional é em Metodologia e Didática da Educação e a disciplina que ministro é Didática (Entrevistado 3).

Formação profissional História de Educação. Disciplina que ministro. História de Educação (Entrevistado 4).

Formação profissional Informática Educacional. Disciplina que ministro Informática Educacional (Entrevistado 8).

*Sou Pedagoga por formação, com mestrado na área da educação, com área de concentração em Pedagogia Universitária (Entrevistado 6).
Elaboração de dissertação e defesa no âmbito da Avaliação como processo, o que aprofundei meus estudos em Doutorado (Entrevistado 10).*

Esses são exemplos de alguns depoimentos relacionados com a questão, mas pode-se afirmar que relacionando a experiência profissional em educação, com a habilitação cursada, foi possível constatar pela análise das entrevistas, que todos os professores encontram-se ministrando disciplinas compatíveis com a sua formação profissional.

A este respeito Santomé (1998) argumenta que, não se pode pensar um educador que não tenha habilidade no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entenda o que ensina. Para este autor, quem ensina precisa conhecer a fundo o que ensina; quem se empenha nas atividades práticas de uma profissão, necessita ser um profissional que trabalhe para construção de um projeto científico consensualmente fundamentado.

Os professores foram indagados se, no início do período letivo, dão ênfase na importância de sua disciplina para a formação do educador, e se a correlacionam com outras disciplinas do curso. Os depoimentos abaixo ilustram a fala dos professores entrevistados:

Por acreditar que o proposto, o desenvolvido e o avaliado, têm que apresentar sintonia, perfazendo a unidade do programa exigido pela disciplina, minha preocupação é, sempre que possível, já na primeira aula, apresentar para os alunos minha proposta de trabalho. Isto, sem dúvida alguma, acaba por criar entre professor e aluno uma "certa cumplicidade", afinal de contas envolvidos no trabalho, professor e aluno, tendem a dialogar melhor as questões básicas do ensino-aprendizagem (Entrevistado 10).

No início do período letivo apresento aos alunos a minha disciplina, fornecendo-lhes o planejamento da disciplina, do qual consta a ementa, objetivos, conteúdos, metodologia e bibliografia. Nesta ocasião, mostro a importância da disciplina, e também a ligação da disciplina com o conjunto do curso, e com as outras disciplinas, com as quais a minha disciplina está relacionada (Entrevista 11).

É importante que o nosso aluno compreenda e valorize a disciplina para a sua formação profissional, fazendo também, a sua integração com as outras disciplinas do curso. É necessário mostrar, motivar o aluno mostrando como a disciplina em questão será útil para o bom desempenho da sua atividade profissional (Entrevistado 8).

Sim, procuro situá-la dentro do processo educativo, mostrando sua importância. Também como ela é ajudada por outras disciplinas e como

poderá ajudá-los. Ênfatizo, assim, a validade do processo interdisciplinar (Entrevistado 6).

Constatei que os professores buscam enfatizar a importância da disciplina que ministram e da relação com as outras disciplinas do curso, bem como da validade desta para o bom desempenho profissional. Ressaltam apresentar aos alunos o planejamento, contendo os objetivos, conteúdos, metodologias e bibliografia, procurando situá-la no contexto do processo educativo validando a sua relevância.

Segundo Santomé (1998) é importante que o professor justifique e torne explícito para os seus alunos, os objetivos da disciplina, bem como as implicações ideológicas subjacentes. As disciplinas, no entender do autor, constituem-se num dos marcos dentro dos quais são organizados, exercitados, criados e transformado o pensamento, a percepção da realidade e a ação, utilizando para isso linguagens e métodos específicos.

O modo pelo qual as instituições escolares organizam o conhecimento e experiência humana e o apresentam aos alunos também define as formas legítimas de fazer perguntas e de documentar as respostas sobre qualquer tipo de assunto. Assim, alunos e alunos são ensinados e vão aprendendo, de maneira mais ou menos inconsciente, formas de identificação de problemas na realidade, bem como os caminhos apropriados para estabelecer critérios de verdade e validade (Santomé, 1998, p.103).

Entende-se que a forma como o professor apresenta a sua disciplina e a conduz tem implicação no processo ensino-aprendizagem. Segundo Bernstein (1988), professores e alunos devem dispor de uma margem de opções possíveis para decidir que conteúdos devem selecionar e organizar. Conseqüentemente, os alunos passam a ter consciência da cultura acadêmica trabalhada.

O fato dos professores exporem a importância de suas disciplinas, e a relacionarem com outras, oferece aos alunos possibilidade de análise dos problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas, também, do ponto de vista de outras áreas do conhecimento.

Os professores foram indagados quanto a capacidade de resolver os problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem nas atividades desenvolvidas em sua disciplina, com vistas procurar tornar acessível os conteúdos aos seus alunos. Os depoimentos que se seguem evidenciam as suas respostas.

Procuro saber, sentir e não apenas ouvir os problemas dos alunos, realizando com afetividade e sabedoria o movimento empático, conseguindo ver o indivíduo como um ser biopsicossocial e nunca em partes separadas, bem como valorizar suas capacidades, eliminando, ou melhor, ignorando, as suas tão rotuladas dificuldades. Procuró incentivá-los ao máximo (Entrevistado 3).

À medida que os problemas acontecem procuro resolvê-los buscando formas, meios de soluções de tornar os conteúdos acessíveis. Neste ano, no primeiro semestre, alguns alunos apresentaram dificuldades para interpretar os textos estudados, assim como para entender algumas questões. À medida que estes interagirem estudando, conversando e questionando com os colegas e com as professoras, os problemas foram se resolvendo coletivamente (Entrevistado 4).

Estando disponível a todos os questionamentos e através de atividades diversificadas. O trabalho em grupo, coletivo me favorece muito na resolução dos problemas (Entrevistado 9).

Penso que sim. Para isto tenho desenvolvido diferentes tipos de atividades, ou seja, não me ateno apenas em transmitir o conteúdo teórico, mas vou além organizando seminários, debates, trabalhos em grupos, entre outros. Este tipo de trabalho favorece, também, o aprendizado do professor. Sou humilde em dizer que aprendo a cada aula, junto com meus alunos (Entrevistado 2).

Os problemas que não consigo resolver, procuro buscar com os colegas de trabalho, em conjunto com os alunos, ou através de pesquisas (Entrevistado 13).

Este é meu objetivo e devido a minha experiência em sala de aula de Ensino Fundamental, também, sempre que surgem questionamentos passo além da teoria, para colocar exemplos de minhas vivências. Procuo trabalhar com seminários e trabalhos em grupo. Estas são metodologias que permitem o aprender também do professor (Entrevistado 8).

Esforço-me para capacitar os alunos do instrumental crítico necessário para refletir sobre os problemas, e quando possível solucioná-los (Entrevistado 7).

Quando atendo individualmente os alunos nas supervisões de estágio (Entrevistado 6).

O que não consigo resolver, busco ajuda das pessoas que estão a disposição da Instituição, e ela coordenação do curso, sempre olhando horizontes diferentes para resolver da melhor maneira possível. O trabalho em grupo é o meu maior desafio (Entrevistado 5).

Sempre que nos colocamos juntamente com nossos alunos em situações desafiadoras, principalmente aquelas caracterizadas pelo construtivismo, acabamos por reafirmar mais e mais o quanto nossos alunos são capazes, desde que devidamente desafiados a produzir de forma que algo lhes proporcione a realização pessoal, envolvidos em equipe. Assim, sempre que os desafios, para a realização de fóruns pedagógicos, seminários de entrevistas, produções aliando imagem-mensagem, grupo de reflexão, enfim, sem especificidades, mas desde que estejam a trabalhar em grupo com quem, como e quando, as experiências sempre se apresentam de forma significativa para todos. Assim o professor aprende a desconstruir para aprender todo dia (Entrevistado 10).

Os professores demonstram acreditar nas suas habilidades para resolver os problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, e afirmam procurar tornar os conteúdos acessíveis aos alunos. Desta forma, afirmam incentivar os acadêmicos a interagir através de questionamentos propostos nas atividades do dia-a-dia em sala de aula. Também, ressaltam a importância dos debates, seminários, grupos de reflexão, fóruns pedagógicos, produções aliando imagem-mensagem. Tais atividades são consideradas como desafios que se apresentam de forma significativa na visão dos professores.

Assim, parecem concordar com as colocações de Nóvoa (1991), ao argumentar que é através da atuação coletiva no interior da instituição de ensino, que se deve aprofundar a teoria, repensar as práticas e se transformar as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Para tanto, demonstraram em suas falas a valorização do espaço da sala de aula, como espaço de reconstrução, onde se aprende a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens, de professores e de alunos.

Tais considerações reportam-me aos comentários de Sacristán (2000), ao afirmar que o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em ações concretas, qualquer que seja a sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de habilidade, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

Nesta perspectiva, para que a construção de habilidades se efetive na visão de Shön (1995) deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação. Daí, a importância dos depoimentos dos professores do Curso de Pedagogia ao enfatizarem um trabalho diversificado centrado no coletivo, através de estratégias de aprendizagem que propiciem aos acadêmicos a aquisição de habilidades consideradas básicas para o exercício da profissão.

A este respeito Nóvoa (1992), argumenta que a aquisição de habilidades requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, um fazer articulado com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.

Esse foco que é dado à dimensão prática, porém, não implica, como argumenta Tardif (2001) descartar o domínio da dimensão teórica do conhecimento. Implica, sim, redimensionar a organização curricular dos cursos de formação, subordinando os conhecimentos gerais e específicos a serem construídos nas diversas etapas de aprendizagem à finalidade última dessa aprendizagem, qual seja, assegurar aos futuros professores condições suficientes para o exercício da profissão.

Os professores foram questionados quanto ao fato de manterem em sua prática docente uma atitude reflexiva em relação à teoria e à prática de sua formação buscando inovações, e a análise demonstra que a maioria dos professores do Curso de Pedagogia, justificam suas respostas de forma afirmativa. Os depoimentos abaixo justificam as respostas:

Penso que sim, visto que, com freqüência busco participar de eventos e atividades que possam enriquecer meu cotidiano profissional, bem como a leitura de obras lançadas no mercado que venham contribuir para este fim (Entrevistado 2).

A inquietação que sinto como professor talvez responda esta questão. Sempre saio com a impressão que não ensinei tudo, sempre reflito sobre o que ensinar e aprender. Busco inovar, converso com os alunos e peço sugestões para que eles possam sair da universidade melhores do que chegaram. Aprendemos juntos, através da interação na nossa relação (Entrevistado 11).

Nas disciplinas que leciono essa relação é sempre presente e dependem uma da outra (Entrevistado 6).

A partir de debates, conversas com os outros colegas de profissão, busco refletir a partir das questões vivenciadas e problematizadas pelo tempo.

Assim, trago para a sala de aula e vivencio com os alunos. Me pergunto sempre se estou exercendo minha carreira da melhor maneira (Entrevistado 7).

Sem dúvida, levar o nosso aluno a questionar, comparar, criticar, argumentar, são formas de levá-lo a refletir e se conscientizar da importância de buscar novas metodologias para serem aplicadas por eles, quando estiverem no exercício da profissão. Os debates, os seminários, são momentos essenciais para tratar essas questões (Entrevistado 8).

Sim. Buscando e levando o educando a leituras, pesquisas, seminários, trabalhos em grupo, em campo; objetivando o conhecimento de forma contextualizada. É preciso que o acadêmico busque sua própria identidade e se veja como professor. Questiono sempre como estou exercendo meu papel de educador e o que seria melhor para mim e para os alunos. Desejo o melhor para mim e para meus alunos (Entrevistado 4).

As falas dos professores evidenciam uma proposta de trabalho comprometida com a teoria e prática. Ressaltam a necessidade de levar o aluno a questionar, comparar, criticar, argumentar, refletir e conscientizar-se da importância da busca de novas metodologias de ensino. Desta forma, demonstram responsabilizar-se por um trabalho de bom nível, agregando as conquistas do professor e do aluno através de investigações e pesquisas, que envolvem um ensino qualitativo, voltado para as necessidades dos acadêmicos.

Os professores afirmam trabalhar com seminários, grupos de pesquisa, debates. Tais considerações apontam para os argumentos de Schön (1995), ao enfatizar que esse tipo de atividade é uma forma de ensino que produz o conhecimento, e pauta-se, também, numa visão crítica ao propor que, a partir da prática ou da leitura da realidade, possa-se surgir as dúvidas e, conseqüentemente, através das discussões que emergem, adentrar o conhecimento teórico.

Ao meu ver, esta constatação é importante, pois leva a perceber o valor que os professores pesquisados dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constróem a partir daí. Na prática pedagógica, localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com os alunos e, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o aluno vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos professores, um mecanismo fundamental para delimitar o desempenho docente.

Esta investigação também mostrou que, em muitos casos, o professor exerce sua função da melhor maneira possível e faz questionamentos quanto ao fato de estar desempenhando o papel que gostaria de efetivamente exercer. Isso significa dizer que, em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se detém, mas em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova idéia de ensinar e aprender, com contornos ainda pouco claros mas intensamente desejados.

Estas constatações são um ponto de partida importante para a pesquisa aqui relatada. O objetivo de analisar os depoimentos dos professores não teve a intenção de encerrar-se em si mesmo. Antes disso, a idéia é de que, por esta via, é possível entender melhor as condições sócio-histórico-culturais do ensino e, ao mesmo tempo, fazer avançar a área da educação de professores.

Nóvoa (1992) analisa a questão teórico-prática argumentando que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos acadêmicos, os

meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Também, Nóvoa (2001) afirma que o próprio trabalho em equipe pode ser um começo para se buscar a integração teórico-prática. Para este autor, ao buscar reflexões sobre a prática já se tem naturalmente uma produção conjunta. Nessa perspectiva a formação não se constrói por acumulação (de recursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Assim, entendo como válida a questão dos professores investirem na melhoria da qualidade do ensino, e na possibilidade de ele próprio ser agente de seu processo de formação pessoal, tomando decisões, articulando conhecimentos e compreendendo a produção do saber num processo de interação.

Paraphrasing Tardif (2001), os docentes devem ser considerados com praticantes reflexivos, capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações necessárias para melhorar a qualidade do ensino. A prática profissional torna-se [...] *um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os praticantes* (p.23).

Para tanto, o ensino precisa ter unidade da teoria e da prática. A relação entre teoria e prática é condição indispensável para que a educação se torne comprometida com as necessidades dos académicos.

Os dados evidenciam, ainda, que os professores buscam promover nas disciplinas que ministram a integração dos conteúdos com a cultura e o cotidiano dos alunos. Os depoimentos que seguem demonstram a visão dos professores em relação a questão:

Sempre que possível, procuro promover em minha disciplina a integração dos conteúdos principalmente os práticos correlacionando-se com o cotidiano dos acadêmicos. Através da ação reflexão dos conteúdos ministrados, mostro para os alunos a sua importância no cotidiano escolar e, logo em seguida, reforço com a prática. Os acadêmicos são chamados para essa busca, para a reflexão (Entrevistado 13).

Sempre que possível, promovo a interação trazendo casos verídicos de outras escolas e seus acontecimentos, casos da clínica psicológica, mas, principalmente, aproveitando os exemplos citados pelos acadêmicos, já que a psicologia permite isto, para colocar a teoria na prática vivenciada pessoalmente por cada um com respeito as suas origens e diversidades (Entrevistado 3).

Não haveria por certo, nenhuma razão de ser quanto ao ensinar, que não correspondesse ao desafio maior da educação, ou seja: aquele contextualizado aos interesses, necessidades, diversidades e limitações dos alunos. Pois bem: isto tudo só encontra respaldo na Escola da Pós-Modernidade. Se a teoria (o conhecimento) estiver relacionado ao saber-fazer com o que se aprende, e isto é tremendamente importante no aspecto de que, se o aluno não sabe o que fazer, com o que diz que aprendeu, então não houve harmonia ou sintonia ente a teoria e a prática e a cultura dos acadêmicos. Isto posto, respondo que sempre que possível (mas isto o professor tem que resolver amiúde), procuro estabelecer a correlação entre teoria e a prática, pois se assim não ocorrer, então não houve ensino (Entrevistado 10).

Busco promover a integração dos conteúdos com a cultura e o cotidiano dos alunos, levando-os a refletir sobre a prática onde estão inseridos, proporcionando momentos de integração com a vivência de cada um, levando-os ao desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. Às vezes me coloco como aluna e coloco o aluno no meu lugar valorizando-o como profissional. Assim, estímulo meus alunos a reflexão e construção de hipóteses a partir dos problemas trazidos da realidade (Entrevistado 4).

Trabalhar a cultura do aluno significa influenciar o amadurecimento do seu caráter, fazendo com que o ensino se torne relevante, e faça parte de

uma construção de conhecimento construídos pelos professores e alunos nas suas trajetórias nos bancos escolares (Entrevistado 1).

Os depoimentos demonstram que os professores procuram integrar os conteúdos teóricos-práticos à cultura e o cotidiano dos acadêmicos. Evidenciam que os agentes do ensino-aprendizagem na sala de aula, num primeiro plano, são os alunos, cujos interesses básicos, diversidade de posturas comportamentais, ideologias vinculadas a sua origem, e características pessoais necessitam ser conhecidas respeitadas e valorizadas.

Os professores parecem entender que a abordagem do conteúdo, a partir dos problemas trazidos da realidade, imprimem uma nova dinâmica ao trabalho, rompendo-se, obrigatoriamente, com as barreiras criadas pela especificidade de cada disciplina. Os alunos, por sua vez, são estimulados à reflexão e a construção de hipóteses e, portanto, a darem respostas originais. Os professores demonstram acreditar que não se trata apenas de ideologizar o discurso numa perspectiva apenas teórica. Trata-se, sim, de viver a própria concepção de mundo junto com seus alunos, mantendo a liberdade de cada um construir suas próprias convicções oferecendo-lhes, entretanto, elementos para isso. Fundamentalmente, acreditam que trata-se de conceber o ensinar e o aprender no conjunto das práticas sociais.

Considero que a ênfase nos trabalhos a partir dos problemas históricos reais, e concretos, leva à busca de uma leitura mais globalizada da realidade, pois dependendo da forma como o professor questiona seus alunos, o trabalho pode ser encaminhado no sentido de uma compreensão mais ampla do contexto em que o problema se insere.

Para Santomé (1998) há uma cultura característica e níveis diferenciados de amadurecimento, e existem as peculiaridades de grupos e subgrupos, que reconhecidos, como tais, se organizam para objetivos vários e complexamente inter-relacionados. Pela mediação das formas de grupalização na sala de aula, pode-se concretizar em reciprocidades interativas as determinações do contexto amplo, as da educação escolar e os objetivos e metas dos atores sociais.

Ao meu ver, a sala de aula não se constitui em unidade diferenciada. A educação é tarefa complexa, tanto no que tange à diversidade dos agentes e dos interesses que nela atuam, como na diversidade dos temas, conceitos, objetivos, referenciais teóricos e práticas circunstanciadas que se devem articular na configuração de metodologias adequadas.

Formar o pedagogo da sala de aula, portanto, significa inserí-lo no coletivo dos educadores no exercício da profissão, contextualizar os interesses, necessidades, diversidades e limitações do acadêmico como argumentou o entrevistado 10, no seu depoimento, tornando-o, ao mesmo passo, competente para a produção do entendimento compartilhado sobre como são os alunos, como se organizam e como se conduzem os processos da educação na sala de aula, na ótica crítico-reflexiva.

Portanto, penso que não se trata apenas de se colocar o saber produzido, com suas variáveis tecnológicas à disposição da práxis política, mas, também, de recuperar o saber para o patrimônio lingüístico da comunicação ao nível das necessidades reais dos docentes.

Na formação, em sua qualidade de compreensão humana, é possível construir um profissional capaz de orientar-se nos campos de sua atuação, onde os

conhecimentos científicos possam ser interpretados como ressalta Nóvoa (1992), e transformado em consciência reflexiva do necessário sob o ponto de vista prático, a técnica convertida em instrumento da práxis reflexiva dos indivíduos em sociedade.

Um outro aspecto importante que ficou evidenciado na fala dos professores a ser considerado, trata do papel da contextualização na aprendizagem. O que dá sentido à aprendizagem é a dimensão vivencial que a condiciona. O processo de aquisição de habilidades desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma, e também, para a qual se forma. Por isso, fala-se em aquisição de habilidades, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

Para que esse processo se dê, acredito ser indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivencial na qual aluno está inserido e para a qual é formado. Essa é a razão que Nóvoa (1991) considera a condição necessária para a superação da dicotomia teoria-prática enfatizando que os alunos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais profissionais e colocando em uso suas capacidades pessoais. Portanto, o que uma pessoa pode aprender em determinado momento, depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimento que já construiu anteriormente, e das situações de aprendizagem vivenciadas.

Entendo, assim, como determinante o papel da interação que os professores entrevistados afirmam manter com o meio social e, particularmente com a universidade. Penso que as situações de ensino e aprendizagem são situações

comunicativas, nas quais alunos e professores co-participam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo e, por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Ao pretender que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso, começando por levar em conta segundo Veiga (1998), suas características individuais, experiências de vida, inclusive as profissionais.

Os professores foram questionados sobre a organização curricular do curso, e foi possível verificar que, na visão da maioria dos professores entrevistados, o curso favoreceu um ensino de boa qualidade, proporcionando aos acadêmicos os conhecimentos necessários para que sua formação básica ocorresse de forma contextualizada, privilegiando a interação das atividades práticas e teóricas. Para ilustrar tem-se os seguintes depoimentos.

A organização curricular do Curso de Pedagogia, atende as expectativas dos alunos, uma vez que apresenta uma diversidade de conhecimentos e práticas, haja vista a carga horária reservada a cada uma das disciplinas, bem como suas propostas-programas, cujos conteúdos apresentam-se bem contextualizados, atendendo principalmente ao âmbito do conhecimento novo que hoje se exige (Entrevistado 10).

Vejo como suficiente para oferecer ao acadêmico condições básicas, bem como necessárias para possuir uma base proporcional teórico-prática, que o sustente como um bom profissional (Entrevistado 9).

Entendo que a organização curricular vem melhorando segundo as transformações ocorridas no campo educacional, haja vista a própria disciplina que ministro: Educação de Jovens e Adultos, uma conquista significativa para o profissional da Educação. Privilegia-se, também, constantemente a relação entre teoria e prática. Somos bastante cobrados para trabalharmos desta forma (Entrevistado 1).

A organização curricular do curso possui uma fundamentação teórico e prática colocadas na ótica dos desafios presentes e das perspectivas do futuro profissional do nosso aluno (Entrevistado 5).

A visão dos professores aponta uma forma de organização curricular² na qual a teoria serve de instrumental para a prática. Demonstram acreditar que o curso atende às expectativas dos alunos, possibilitando o aprendizado a partir da realidade dos mesmos.

Nesse sentido é importante citar Sacristán (2000), ao tomar como exemplo a organização curricular para apontar a necessidade de oportunidades iguais e gerais para a participação nos processos de aprendizagens criadoras de normas e valores. Para o fundamento de uma nova identidade, não basta, no entender do autor, alertar apenas para a proposta curricular formal e explícita, exige-se permanente atenção crítica no currículo oculto, nas formas como os conteúdos são tratados, nas normas, valores, crenças implícitas e nas rotinas do ensino.

Desta forma, a organização e condução do processo formativo, no que tange aos conteúdos do ensino na dinâmica da organização curricular, não mais podem se apoiar numa perspectiva tradicional de ensino já consolidada na consciência pública ou na passiva adaptação às necessidades medidas. A este respeito Silva (2001) argumenta que faz-se mister uma contínua reconstrução curricular, à base do

² Vide Anexo 3.

entendimento coletivo na dinâmica do agir comunicativo, independente e imune as artimanhas estratégicas.

Ao meu ver, o próprio processo do ensino e os conteúdos necessitam, também, integrar-se às reais necessidades de alunos e professores, mediada pela linguagem pragmática no mundo da vida que se insere o exercício da profissão.

Assim, a definição de uma proposta curricular, constituem-se no critério para a crítica reflexiva das situações em que se descobrem os alunos e professores e, em garantia para que as conquistas efetivadas sejam verdadeiras, isto é, satisfatórias e adequadas a juízo de todos os interessados, implicados nos processos da educação. Isto posto não na proposta em si mesma, mas na forma consensual em que se construa essa proposta. O depoimento abaixo reforça essa análise:

A organização curricular está posta de forma a permitir que o professor se organize junto com o seu aluno para repensar e organizar o processo de ensino. Assim é que coletivamente esboçamos as nossas aulas, e coletivamente nos debruçamos sobre o construídos para refletirmos sobre o aprendido. Acredito que desta forma não só o aluno se põe como sujeito crítico reflexivo, mas o professor também (Entrevistado 5).

Os depoimentos acima evidenciam que as relações educativas podem se dar no confronto de educandos e educadores, não abstraídos de suas interações ou de seu contexto social, mas como intersubjetividades concretamente relacionadas, inseridas na dinâmica das relações sociais.

Essa pesquisa enfoca, também, os pontos de avanços e os pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia Campus – Umuarama – Sede, UNIPAR na voz dos professores.

Em relação aos pontos de avanços que os professores consideram relevantes para organização curricular do Curso de Pedagogia, os depoimentos que se seguem ilustram a fala dos entrevistados.

Um ponto de avanço é o trabalho interdisciplinar, decidido no coletivo dos professores (Entrevistado 5).

A possibilidade de aprendizado com um trabalho interdisciplinar (Entrevistado 6).

O interesse da coordenação em mobilizar seus professores para um trabalho interdisciplinar (Entrevistado 9).

O trabalho interdisciplinar requisitado pelo Curso do Pedagogia da Unipar, tem possibilitado um desenvolvimento ímpar no tocante a qualidade de ensino dos nossos alunos (Entrevistado 4).

A proposta de trabalho interdisciplinar (entrevistado 8).

Trabalhar interdisciplinarmente é um requisito que contribui favoravelmente. É uma conquista decidida no conjunto de professores e que veio para enriquecer o nosso trabalho (Entrevistado 3).

Os professores consideram como significativa a proposta interdisciplinar e ressaltam o interesse da coordenação no sentido de mobilizar os docentes da instituição para este tipo de trabalho que tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino no Curso de Pedagogia.

A interdisciplinaridade na visão de Santomé (1998) é uma proposta que atravessa a tradicional fronteira disciplinar, segundo a qual se organiza a instituição de ensino, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas.

Assim, os conhecimentos específicos, organizados de forma disciplinar, podem ser redimensionados na perspectiva de constituírem a construção de um

instrumental, a serviço do desenvolvimento das habilidades dos alunos e, portanto, do desenvolvimento pessoal, pré-condição ao desenvolvimento como cidadão e como profissional.

Ao meu ver, no caso da formação de professores especialistas, isto tem um papel muito importante, pois há uma idéia bastante generalizada de que algumas disciplinas, ou áreas de conhecimento pouco têm a ver com as demais ou com o tratamento de questões sociais emergentes.

Decorre daí, a necessidade de a instituição de ensino, continuar repensando a perspectiva metodológica desenvolvida por seus professores, propiciando situações-problema, como também, na viabilização de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da instituição.

Deste modo, é importante que continue existindo no Curso de Pedagogia da Universidade pesquisada ações direcionadas para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar pois, compartilhar saberes no entender de Veiga (2000) é um elemento necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor.

Os professores se manifestaram a respeito dos pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia, de acordo com os depoimentos que seguem:.

A UNIPAR a cada ano procura inovar e melhorar o Curso de Pedagogia através da dinamização de sua coordenadora. O que sinto é o despreparo com que os alunos chegam até a Universidade, retrato de uma educação de

má qualidade que assola o país, porém o papel da Instituição é trabalhar com este aluno para colocá-lo a altura do mercado de trabalho, o que a UNIPAR vem realizando com maestria (Entrevistado 1).

O curso poderia ser ainda melhor, caso nossa clientela chegasse até nós com melhor bagagem cognitiva, melhor base no tocante à leitura e escrita. Porém, esta é uma realidade que assola todo o país e, de modo geral, acreditamos que o aluno que adentra à UNIPAR em qualquer curso, dela sai com um nível de cognição proporcionalmente maior do que os alunos de universidades públicas, por exemplo. Isso porque, a partir do patamar que ele (aluno da UNIPAR) entra para o que sai, ocorre grande salto. E é este o profissional que vai para o mercado de trabalho (Entrevistado 2).

Hoje, vejo o Curso de Pedagogia sofrendo os percalços das mudanças estruturais e das políticas públicas, onde o preparo de uma maturidade profissional e vocacional ocorria no 2º grau, atual ensino médio, que no curso em questão "antigo ensino normal" propunha a formação inicial do jovem para os aspectos importantes do Educador, e quando este jovem dava seqüência a sua carreira cursando Pedagogia, vinha mais preparado e consciente da formação que receberia. Atualmente, este aluno vem ao Curso de Pedagogia pouco sabendo do que o espera como futuro profissional, dificultando o seu amadurecimento profissional, e ainda, percebemos a baixa cultura e a falta de vontade em realizar pesquisas, considerando esse trabalho como muito burocrático. Os alunos desejam a prática, mas não querem refletir e pesquisar sobre essa prática (Entrevistado 10).

Os professores consideram o despreparo com que alguns alunos chegam até a Universidade, como um dos pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia. Ressaltam a proposta do antigo ensino normal e enfatizam o despreparo da formação recebida no ensino médio, o que dificulta o amadurecimento profissional dos acadêmicos. Na visão dos professores, o curso de Pedagogia seria enriquecido, caso sua clientela, chegasse até a universidade com melhor bagagem cognitiva e melhor base no tocante à leitura e escrita.

Ao meu ver, o aluno é vítima de um processo desgastado e incompetente. Ele chega defasado na Universidade não porque possui baixo Q.I. de inteligência ou por

não ter vontade de aprender. Se o aluno é fraco, essa fragilidade implica outros fatores. O primeiro fator é que a Escola Pública não lhe oferece condições de uma cultura necessária para o ingresso no ensino superior. O segundo é que o aluno vem de outra clientela não considerada de elite, ou seja, o aluno que no período do Ensino Fundamental e Médio se dedique somente aos estudos e, geralmente, o aluno de universidade particular é aquele que cursou o ensino supletivo ou uma escola privada com poucas condições de sobrevivência. Enfim, o aluno que adentra a universidade particular é um aluno trabalhador que não dispõe de tempo compatível para dedicar-se totalmente aos estudos.

Hoje, o acadêmico que a Universidade recebe na visão dos professores entrevistados, não tem a preparação do aluno que cursava o antigo ensino normal. Portanto, o Ensino Médio atualmente, no Brasil, torna-se o desafio maior da educação, quer como exigência de acesso universal dos conhecimentos requeridos por uma sociedade e economia regidas pelas ciências e tecnologias, quer como qualidade da formação de capacidades para abstração de análise, criatividade e transferibilidade.

Segundo Marques (1998), as deficiências da educação brasileira têm no Ensino Médio seu ponto nevrálgico, pois o autor entende que aí está o momento das rupturas mais necessárias da radical tomada de consciência da cultura, do apuramento da inteligência e da sensibilidade da busca inquieta de si mesmo e da humanidade. Para este autor, o Ensino Médio, se posiciona na encruzilhada crítica da autonomia de julgamento, da capacidade de argumentar e da cidadania responsável. A este respeito o autor complementa:

Não temos sequer propostas de ensino Médio, que se aproximem do nível em que se situam os estudos e experiências do ensino fundamental ou do nível da consciência que se tem dos problemas do ensino universitário. O entendimento e o atendimento dos desafios da educação ao ensino Médio, que deve ser considerado como eixo vertebral do processo educacional amplo (Marques, 1998, p.189).

O autor acredita que é muito grande as dificuldades de aliar a formação humana do cidadão responsável com a formação específica do profissional competente para tão relevante função, como é a do profissional da educação.

Na forma peculiar do Ensino Médio, da formação geral, se devem oferecer as condições básicas de inserção no campo das responsabilidades do educador. Tarefa precípua a que se dedicou por inteiro a Escola Normal com uma concepção do Centro Específico de Formação e de Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM sem desvios para outra modalidade da educação, que não fosse capacitar o profissional para o exercício no magistério. Os alunos que vinham da Escola Normal com uma concepção de CEFAM, era um aluno mais preparado para atuar na docência.

Apesar de o CEFAM ter tido pouca duração no Ensino Médio da Região Noroeste do Paraná, deixou uma marca positiva no ensino preparando o aluno numa perspectiva de trabalho pedagógico. Entre o CEFAM e uma Escola Normal comum existe uma diferença bastante significativa, haja vista que a primeira era uma escola de tempo integral, que oferecia bolsas de estudo para o aluno fazer estágio, e a segunda apresentava defasagens de carga horária, comprometendo a prática, e com uma visão de docência atrelada à vocação, afetividade, extensão do lar. Esse

específico âmbito de atribuições demarcou o CEFAM com a identidade do ensino normal, definindo sua particularidade e sua unidade

Ainda, para ilustrar o ponto relativo as dificuldades encontradas, considero relevante os seguintes depoimentos:

Hoje não temos mais o aluno preparado no magistério, antiga escola normal, recebemos um aluno mais despreparado e com menor bagagem. Resta ao Curso de Pedagogia trabalhar esse aluno para assumir seu exercício profissional. Acredito que este aspecto cabe não somente a cada professor pensar individualmente, mas ao coletivo dos professores para trabalhar esse aluno para inseri-lo na profissão com melhor base teórico e prática. Assim, esta dificuldade poderá se transformar em ponto de avanço. É preciso reflexão crítica por parte de todos os profissionais envolvidos com a educação (Entrevistado 9).

Embora as dificuldades trazidas do Ensino Médio e que dificultam a aprendizagem, compete aos professores do Curso de Pedagogia refletirem coletivamente. (entrevistado 11).

Os depoimentos expressam a necessidade de os professores do Curso de Pedagogia se unirem para repensar suas práticas pedagógicas. Evidenciam a importância de cumprir no exercício da profissão a exigência de reconstrução do Curso de Pedagogia em sua qualidade de ciência do coletivo dos educadores atentos à própria *práxis*. Considero tais preocupações como pontos de avanço.

3.2 O Curso de Pedagogia na Voz do Aluno

Indagados sobre a organização curricular do curso de Pedagogia³ os acadêmicos, representados pela maioria, evidenciam que o curso atende às

³ Vide Anexo 3.

necessidades de formação do pedagogo. As justificativas abaixo ilustram a fala dos interlocutores.

Os professores procuraram se organizar de forma tal que as aulas, têm o mérito de nos colocar em contato com a realidade vivenciada por nós alunos (3º ano).

As disciplinas do curso contribuíram para que eu me integrasse de forma satisfatória com o coletivo dos meus alunos no exercício da minha profissão (3º ano).

Há relação entre a teoria e a prática vivenciada. A organização curricular do curso contribui para a minha prática, adquiri conhecimentos científicos fundamentais para a minha formação profissional (2º ano).

As atividades em grupo, os seminários rompem com aquela perspectiva tradicional no qual o professor dita a sua teoria e o aluno permanece alienado apenas a executá-la. Meus professores diziam sempre que temos que ser preparados para uma postura crítica da realidade (3º ano).

Há uma diversidade de práticas. Estamos preparados didaticamente falando. Para nós formandos de Pedagogia, há uma carga horária maior pertinente a didática, Psicologia de Educação, Sociologia, Filosofia, Metodologia de Ensino. Desta forma, somos levados a interagir mais satisfatoriamente com a prática, o que possibilitará uma melhor e mais eficaz formação docente. Afinal, somos preparados para atuar na prática (3º ano).

Os comentários dos interlocutores enfatizam uma organização curricular pautada na integração teórico-prática. O curso, na voz dos alunos, pauta-se numa perspectiva crítico-reflexiva, que parece apresentar um certo rompimento com o ensino tradicional. Salientam uma metodologia diversificada, desenvolvida através de seminários, atividades em grupo, que concorrem para imprimir a melhoria do processo de formação profissional. Avaliam, também, a importância de uma carga horária maior, pertinente as disciplinas de Didática, Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia e Metodologia de Ensino, e isto tudo parece que faz parte de

um cabedal maior de práticas efetivadas, o que no futuro concorrerá para imprimir à ação docente um efeito significativo.

As metodologias de ensino tais como seminários, grupos de reflexão, fóruns pedagógicos de uso muito freqüente no curso, são percebidas como válidas pelos alunos, uma vez que nesse tipo de atividade é incluída a participação ativa tanto dos docentes como dos discentes. Corroborando com essas proposições, a maioria dos participantes da pesquisa, fazem considerações como a que se seguem:

As atividades como seminários, fóruns pedagógicos, grupos de reflexão de uso freqüente no curso faz com que professores e alunos participem ativamente do processo de ensino como dizia o professor "N", sou grata a este tipo de ensino, pois procurarei trabalhar desta maneira junto aos meus alunos. Este tipo de ensino faz com que professores e alunos resolvam as situações problemas coletivamente (3º anos).

Tais considerações, demonstram que os entrevistados parecem entender que um dos fatores importantes para o processo ensino-aprendizagem é a diversidade metodológica ao evidenciar atividades como: seminários, fóruns pedagógicos e grupos de reflexão que possibilitam aos alunos participarem mais ativamente do processo de ensino.

A este respeito Nóvoa (1992) relata que o esforço de pensar a profissão em grupo, implica a existência de espaços de partilha. Para este autor, é importante que o professor crie movimentos pedagógicos com a presença de metodologias alternativas que possibilitem a reflexão e intervenção.

Por sua vez Sacristán (2000) afirma que a formação do professor deve organizar-se no sentido de inserir o aluno para o trabalho pedagógico na docência. Nessa perspectiva, o currículo do acadêmico se traduz no conjunto de atividades e

posturas, dentre as quais, ele pode incorporar, desenvolver-se e apropriar da teoria para o bom desempenho na prática pedagógica. *Entenda-se prática docente como "práxis", movimentos espiral teoria-ação, mediado pela reflexão, única forma possível de se construir em educação* (Oliveira, 1995, p.113). Assim, as concepções de aprendizagem, de conteúdos, de contextualização dos saberes, entre outras, que o futuro professor construir em seu processo de formação, marcarão sua atuação profissional. Fatores que, no meu entender, reforçam a importância de que elas sejam discutidas pela equipe de formadores da Universidade Paranaense UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede, e que estejam claramente explicitadas na organização curricular do Curso de Pedagogia.

A maioria dos interlocutores consideram que as disciplinas do curso contribuíram para sua formação, e afirmam concordar com a organização curricular. Os depoimentos abaixo ilustram a visão dos acadêmicos do Curso de Pedagogia a respeito da questão em foco.

Todas as disciplinas contribuíram para a minha formação (2º ano).

A disciplina de Currículo da Educação Básica e Prática e Gestão Escolar, hoje, me possibilita poder argumentar e responder um questionário de forma crítica. Hoje entendo sobre a importância da Organização Curricular de um curso e das implicações no processo ensino-aprendizagem. Num currículo está a base para a formação de um acadêmico (3º Período Diurno).

As disciplinas de Psicologia da Educação e Sociologia de Educação. Ampliou meu universo sócio cultural, para eu saber do meu papel como formador (3º B noturno).

Sem a disciplina de didática, eu não poderia ter o conhecimento que tenho hoje acerca da relação professor-aluno. Sei do trabalho que compete ao professor que é o de formar outros indivíduos e futuros professores (3º A noturno).

Não sei se é porque tivemos muito contato com a prática nas aulas, não sei separar o que foi mais importante, O curso está ótimo, não dá para separar a importância da contribuição das disciplinas (1º Período Noturno).

As respostas obtidas nessa questão evidenciam que as disciplinas do curso contribuíram significativamente para a formação pedagógica dos alunos. Consideram que as disciplinas visaram ampliar o universo social e cultural. Enfatizam, também, a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, demonstram em seus depoimentos a relevância das aulas práticas para a sua vivência como acadêmico e como futuro profissional. Outros depoimentos enfatizam a integração teórico-prática:

As disciplinas contribuíram para a minha profissão, me possibilitou a integração da teoria com a prática. Pudemos ver a realidade como diziam meus professores nas aulas (3º A noturno).

Me sinto segura, pois fui bem trabalhada por meus professores nas diversas disciplinas do curso (3º A noturno).

As disciplinas foram contextualizadas o que facilitará o meu desenvolvimento profissional (3º período noturno).

Os acadêmicos ressaltam que as disciplinas foram orientadas de modo a explorar a integração teórico-prática, contribuindo para o desempenho profissional. Esta integração possibilitou aos acadêmicos obter maior segurança e maior contato com a realidade ao qual estão inseridos.

Considero que o eixo teoria e prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor, e não ficar restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo. Esta postura desenvolvida pelo Curso de

Pedagogia pesquisado, conforme demonstra os depoimentos dos acadêmicos entrevistados, possibilitou ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante a sua formação.

O reconhecimento desta finalidade da educação escolar, implica reconhecer que, a formação do professor, deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento. A formação deverá, portanto, assegurar ao futuro professor formas apropriadas de transmitir e de produzir conhecimentos, reconhecendo no aluno sujeito *o homem que se faz, fazendo a história* conforme expõe Silva (1991, p.29).

Nessa perspectiva, portanto, é preciso entender que este homem está circunscrito a uma sociedade concreta e historicamente determinada, como evidencia Veiga (1998).

Acredito que é neste contexto que devemos inserir a função social e política da educação escolar, em especial, o Curso de Pedagogia, que tem uma especificidade própria e que possui identidade sócio-política expressa no seu objetivo primordial, a de formar professores para atuarem na escola a fim de transmitir saber para a maioria da população brasileira.

Os alunos foram indagados, também, a respeito do trabalho interdisciplinar. As falas abaixo apresentam algumas considerações sobre a importância da interdisciplinaridade. Vale frisar que os acadêmicos argumentaram de forma unânime a respeito da questão.

As atividades desenvolvidas em uma disciplina, completava ou embasava trabalhos em outra disciplina, e isto foi muito proveitoso (3º B noturno).

O trabalho interdisciplinar proposto no curso promoveu a inter-relação entre as disciplinas e os educadores da escola, criando elos e estabelecendo sintonia no trabalho e melhores resultados na aprendizagem (3º B noturno).

Alguns assuntos numa determinada disciplina interligaram-se e complementava outros (3º B).

O trabalho interdisciplinar desenvolvido pelos professores do curso, valorizou as disciplinas e trouxe ótimos resultados (3º A).

Diante das transformações faz-se necessário um trabalho de destaque como o desenvolvido pelos meus professores no Curso de Pedagogia, onde foi possível integrar as diversas disciplinas (3º B noturno).

O trabalho interdisciplinar desenvolvido pelos professores do Curso abrange o sistema educacional como um todo, através da interação entre duas ou mais disciplinas (3º B).

O trabalho interdisciplinar no meu curso, favoreceu a minha formação e qualificação como pedagogo (3º A).

As falas dos interlocutores enfocam a importância da proposta interdisciplinar desenvolvida pelos professores do Curso de Pedagogia, ressaltando que este tipo de trabalho de ensino favorece o aprendizado à medida que promove a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, o que parece resultar na valorização do processo ensino-aprendizagem. Assim, entre as diferentes disciplinas parece ocorrer intercâmbios mútuos e recíprocas integrações que buscam o equilíbrio e complementação das atividades.

A respeito do trabalho interdisciplinar Santomé (1998) argumenta que a interdisciplinaridade propriamente dita é algo que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo em âmbito mais coletivo. A proposta implica no compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada

uma das disciplinas em contato são, por sua vez, modificadas e passam a depender claramente umas das outras.

Acredito, portanto, que os acadêmicos com uma educação interdisciplinar estarão mais capacitadas para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta para detectar, analisar e solucionar problemas novos.

Por sua vez Amaral (2000, p.141) argumenta que:

O campo da pedagogia é, por natureza, interdisciplinar seu corpo teórico é constituído de saberes construídos por outras ciências que se debruçam sobre o fenômeno da educação e por suas próprias investigações. Esses saberes servem, pois, de referencial para a análise da prática pedagógica, está a matéria prima mesma trabalhada pela pedagogia no embate dialético teoria/prática, [...] percebendo a didática como o cerne da pedagogia, concebemo-la como uma disciplina que, por seu caráter multifacetado, só pode comportar uma abordagem interdisciplinar.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade requer o conhecimento do conceito de cada disciplina envolvida, a fim de integrá-las, é, portanto, mais que uma justaposição de disciplinas, que no meu entender corresponde a uma maneira emancipatória de fazer a educação.

Quanto à qualificação do corpo docente do Curso de Pedagogia, os depoimentos abaixo ilustram a fala da maioria dos interlocutores.

Ao meu ver os professores valorizam os alunos. Trabalham de forma integrada. Tenho motivos fortes para dizer isso. Fui muito participativa e recebi a contribuição de meus professores que são bastante qualificados. Merecem o nome de mestres, são mestres mesmo! Os professores de qualidade sabem trabalhar com a interdisciplinaridade (3º período noturno).

Todos os docentes foram capacitados para exercer a profissão. Avaliaram sempre as questões que se colocaram para resolver de forma crítica e bastante construtiva (3º série B noturno).

Considero-me privilegiada por estar concluindo esse curso, com a qualidade dos professores que tive. Considero-os meus mestres e capazes de levar este ensino avante com bastante criatividade e participação coletiva (3º período diurno).

As transformações pela qual passa o nosso mundo exige profissionais com habilidade para fazer do ensino uma verdadeira democracia. Posso dizer que meus professores fazem parte de uma equipe de luta e garra, capazes de transformar a educação do país. Acima de tudo considero-os amigos, relacionam-se muito bem como todos os alunos (1º período noturno).

Apesar de termos passado por dificuldades no início do curso, pouco a pouco fui me familiarizando e percebendo que tinha professores ótimos e bem qualificados. Quase desisti no começo, mas conversando com meus professores e sentido o incentivo por parte deles, pude perceber que valeria a pena continuar. Hoje sei que valeu mesmo. Meus professores me incentivaram a buscar o conhecimento (3º período noturno).

O curso favoreceu meus conhecimentos científicos, ensinou-me a pesquisar, ir em busca do conhecimento. Fui muito incentivada pelos meus professores e, em especial, do professor "N" que é o meu guardião e do qual busquei a minha identificação. Me favoreceu a relação intra e interpessoal (3º série A noturno).

Os professores estimulam a participação do aluno. Muitas vezes fui levada a refletir sobre uma questão que fiz. Esse tipo de professor exige que o aluno busque seu próprio conhecimento. Fizeram-me entender que o conhecimento não é algo que recebe pronto mas que deve ser trabalhado juntos com objetivos comuns, daí constroem-se na prática, refazendo, descobrindo e reformulando os conceitos (3º série B noturno). Meus professores me ensinam que o conhecimento não serve só para a escola, mas também para a vida (1º A noturno).

Os depoimentos dão ênfase na valorização dos docentes do Curso de Pedagogia. Os acadêmicos parecem acreditar no potencial de seus professores evidenciando em suas falas que foram incentivados e valorizados pelos mesmos na continuidade de seus estudos. O trabalho dos docentes favoreceu os conhecimentos científicos, a pesquisa e também a integração intra e interpessoal. Enfocam, também, o trabalho interdisciplinar e a criatividade como fator relevante.

Procedimentos simples como estes relatados pelos alunos, marcam a postura do professor que não é o dono do saber, de um saber que não é absoluto e que admite, portanto, diferentes fontes e formas de elaboração. Estes depoimentos são fortes indicadores da concepção de conhecimento do professor, que é dado na sala de aula pela forma com que ele concebe e estimula a participação dos alunos, tanto na quantidade como na qualidade dessa participação. Os alunos também parecem perceber esta postura, ao referir-se ao conhecimento que lhes foram proposto nas aulas dos professores estudados, ressaltando que nelas é preciso buscar o conhecimento, que o conhecimento não é algo que se recebe pronto, mas que deve ser trabalhado juntos e com objetivos comuns. Desta forma, pode-se construir através da prática, do refazer, descobrir, reformular conceitos enfim, refletir numa nova perspectiva de ensino. Na visão dos alunos o conhecimento adquirido junto aos seus professores “serviu-lhes para a vida, não só para a escola”.

Entendo que ajudar os alunos a serem pessoas melhores, requer alguma tolerância, ou uma multiplicidade de pontos de visão, do que ensinar bem possa ser, mas, também, alguma percepção por parte dos professores de como se desenvolvem os alunos, as dificuldades que eles tendem a experimentar, no processo de ensino.

Faço minhas as palavras de Castanho (2000), ao enfatizar que, geralmente, ao procurar descrever o bom professor, os alunos os descrevem como: suas aulas eram interdisciplinares, ou estimulavam a criatividade, ou buscavam integrar ensino com pesquisa, ou eram muito competentes na transposição didática, transmitindo o conhecimento científico de modo muito pessoal e didático.

A educação em todos os níveis, precisa de uma nova postura. O ensino tradicional parece estar cedendo lugar no Curso de Pedagogia pesquisado, às práticas educativas que levam em conta o desenvolvimento global dos acadêmicos, entusiasmando-os na luta por um ensino diferente e emancipatório.

Castanho (2000) afirma, ainda, que um novo paradigma emerge no bojo dos velhos paradigmas. Novas formas de viver nas instituições de ensino estão sendo construídas. Na vida universitária, muitos profissionais estão apostando na mudança das velhas práticas. Busca-se um ensino que privilegie a produção do conhecimento por parte dos alunos, o que implica pensar um ensino diversificado e democrático.

Penso que trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento exige, portanto, uma nova forma de mobilizar os elementos na criatividade, caminhando na direção de uma educação de qualidade que privilegie um ensino significativo.

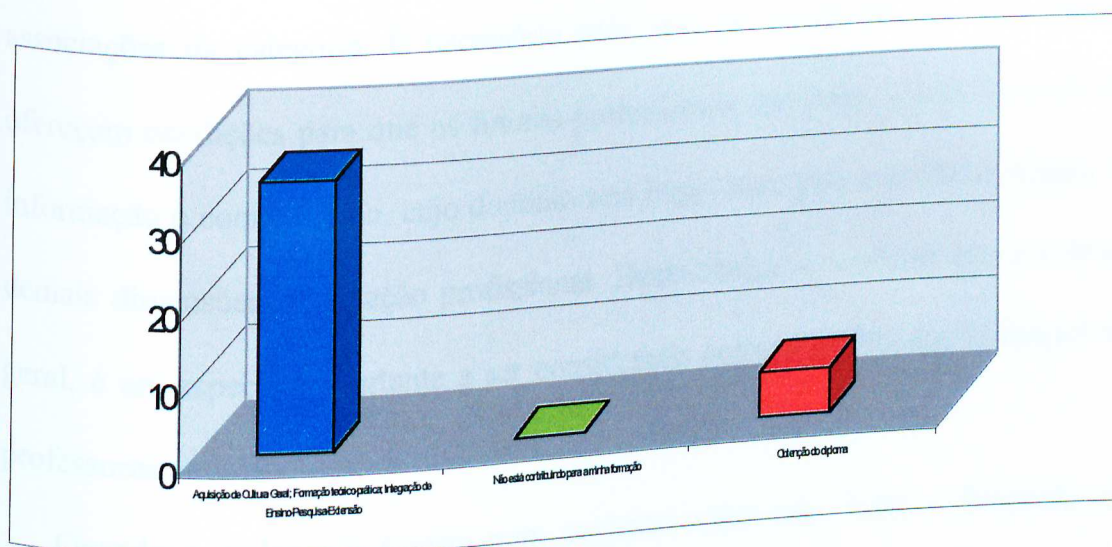
A tabela e gráfico 1 apresenta o que os alunos pesquisados consideram como a maior contribuição do Curso de Pedagogia.

Tabela 1 – Maior contribuição do Curso

| Respostas | Total | % |
|---|--------------|----------|
| Aquisição de Cultura Geral; Formação teórico-prática; | 35 | 85,37 |
| Integração de Ensino-Pesquisa-Extensão | - | - |
| Não está contribuindo para a minha formação | 6 | 14,63 |
| Obtenção do diploma | 41 | 100% |
| Total | | |

Fonte: NOGUEIRA (2001).

Gráfico 1 – Maior contribuição do Curso



- Aquisição de Cultura Geral; Formação teórico-prática; Integração de Ensino-Pesquisa-Extensão
- Não está contribuindo para a minha formação
- Obtenção do diploma

Fonte: NOGUEIRA (2001).

Os dados evidenciam que os alunos percebem no Curso de Pedagogia, a existência de três ênfases distintas apresentadas na tabela e gráfico 1, num total de 85,37% que se referem a aquisição cultura geral; formação teórico-prática; integração de ensino-pesquisa-extensão; 14,63% se referem a obtenção do diploma.

Com relação a cultura geral Moreira & Silva (1999) argumentam que a mesma favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação bem como a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como entendo, a cultura geral inclui uma ampla temática desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre

as diferentes realidades e debates em pauta no país e no mundo, como também nas associações da categoria. É necessário pois, que os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros profissionais aprendam a usar recursos de informação e comunicação, cujo domínio seja importante para a docência e para as demais dimensões da atuação profissional. Desta forma, entende-se que a cultura geral, é um aspecto importante a ser considerado quando se fala em formação de professores.

Quando a pedagogia é vista num contexto como este, toda a dimensão da educação muda, de prática pedagógica à aquisição de cultura geral. É necessário ressaltar que a educação do professor precisa ser considerada em relação a tais considerações. Segundo Kincheloe (1993, p. 220), [...] *se a educação do professor deve fazer alguma diferença real na tentativa de melhorar o ensino e aumentar a consciência emancipatória, ela deve basear-se na intuição prática e conhecimento dos professores.*

Os métodos de ensino crítico, assim vem não simplesmente dos entendimentos da aquisição da cultura geral, da formação teórico-prática, mas da interação de tais requisitos em termos de conhecimento dos professores. A intuição que resulta de tal interação não é produto da instrução direta dos educadores, mas o produto do conhecimento que no entender de Kincheloe (1997), é criado por uma unificação dialógica do conhecimento prático com o domínio teórico. Daí advém a cultura geral do acadêmico.

Tais reflexões recusam a aceitar o contexto social no qual ensinar acontece como algo dado, uma condição social insensível às mudanças. A educação crítica-

reflexiva, diferentemente das abordagens de habilidades técnicas, emprega pesquisa e reflexão como um eixo em torno do qual o currículo de preparação profissional a integra, como propõe Nóvoa (1992).

Assim, utilizando as estratégias de ensino-pesquisa, como ápice para a reflexão crítica, os professores podem se dedicar ao desenvolvimento das habilidades dos novos professores para perceberem a atividade de sala de aula num contexto social mais amplo.

Kincheloe (1997) propõe que entendida desta maneira, a preparação dos professores, acaba por envolver a aprendizagem dos acadêmicos num sentido que facilita suas habilidades para conectar a condição pós-moderna e as vicissitude da realidade com a construção da consciência reflexiva dos alunos e dos professores. Para facilitar tais reflexões, o autor considera que os professores críticos pós-modernos de educação, envolvem seus alunos em manter procedimentos reflexivos nos quais o aluno adquire uma cultura geral, com base teórico prática numa dimensão bastante significativa.

Os dados evidenciam que as maiores contribuições do curso segundo a visão dos alunos pesquisados, apontam para um ensino de caráter crítico, que não busca transmitir apenas os conteúdos das disciplinas com caráter teórico, mas sim, possibilitar uma análise do indivíduo, escola, sociedade. Essa visão crítica da realidade, é proposta por Nóvoa (1992) como elemento necessário à formação de todo o educador, está presente na maioria dos depoimentos dos interlocutores participantes desta pesquisa.

Na visão dos alunos pesquisados, o ensino têm favorecido a relação teórico-prática, e esta corresponde a troca de experiências mais concretas como uma das possibilidades de reconfiguração de saberes, porquanto, valoriza a prática de seus alunos como ponto de partida, implicando novas relações com o conhecimento.

Uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e experiências dos alunos bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realizam-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento de realidade à ação mediatizada pela teoria (Veiga, 2000, p. 177).

Dessa forma, o aluno deixa de ser um receptáculo de informações e passa a ter uma atitude reflexiva e ativa diante do conhecimento.

A respeito das sugestões dos alunos para a melhoria do Curso de Pedagogia, alguns depoimentos demonstram suas opiniões:

A carga horária deveria ser aumentada (3º ano B noturno).

A duração do estágio deve ser aumentada durante o último ano (3º ano B noturno).

O estágio deve ser uma oportunidade de o aluno se auto-avaliar. Maior carga horária (3º ano B noturno).

Maior organização nos estágios e maior carga horária. O estágio deve corresponder para a análise da experiência diária dos alunos (3º B noturno).

Menos burocracia nos estágios e maior carga horária (3º B noturno).

Os estágios deveriam ser melhor organizados para não sobrecarregar os alunos com atividades nos últimos bimestres. Mais contato com a realidade dos alunos (3º ano B noturno).

O curso é muito bom, principalmente para quem tem sala de aula. Acredito que o estágio precisa ser revisto, a sua prática parece não ter muito a

acrescentar em relação ao que aprendemos na sala de aula com os nossos professores. Menos burocracia (3^o ano B noturno).

Oportunidade para o aluno se auto-avaliar, esta é tarefa do estágio (3^o ano A noturno).

Os alunos sugerem em seus depoimentos que o estágio corresponda para uma análise da experiência diária, e que seja melhor organizado para não sobrecarregar os docentes com muitas atividades nos últimos bimestres. Sugerem, também, maior contato com a realidade, e menos burocracia. Ressaltam, ainda, que a carga horária dos estágios deve ser aumentada. Para outros, o estágio deve ser uma oportunidade para o aluno se auto avaliar.

Em relação ao estágio supervisionado é importante salientar que o Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR – Campus – Sede, tem remodelado o estágio que desde o ano de 1998, já conta com atividades desde o primeiro ano para a formação de profissionais.

Quanto ao aumento de carga horária e o acúmulo de atividades nos últimos bimestres, são sugestões que apontam para a necessidade da equipe dos profissionais do Curso de Pedagogia se reunirem para refletir sobre a questão.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, o estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica, deve ser vivenciado durante o curso de formação, e com o tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a

supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Ainda, segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, é preciso que as instituições de ensino superior atentem para um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Tais considerações apontam para o fato de que o planejamento e a execução das práticas no estágio, devem estar apoiadas nas reflexões desenvolvidas na instituição de formação e a avaliação dessa experiência, na escola campo de estágio, deve se constituir, portanto, em conteúdos para o trabalho de toda a equipe de formadores e não, apenas, do supervisor de estágio, embora este tenha segundo Nóvoa (2001), um papel relevante.

Neste sentido, os estágios assumem prevalente caráter de pesquisa, isto é, caráter processual de investigação das condições do exercício da profissão e oportunidade de questionamentos sobre as práticas em andamento e sobre os rumos que importa lhes imprima o coletivo dos educadores. É preciso que a equipe de profissionais do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR – Campus – Umuarama Sede, encarregados de supervisionar os alunos estagiários, o

façam impulsionados pela necessidade de melhor conhecer seus alunos, de buscar respostas às suas indagações de testar suas hipóteses.

Ao meu ver, os estágios visam eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional no sentido de os profissionais não se eximirem das responsabilidades de repensarem diurnamente e de reorganizarem suas práticas. Por isso, além das vinculações permanentes dos cursos e dos professores com as organizações profissionais respectivas, os estágios devem legar aos profissionais em formação uma efetiva e progressiva inserção na sociedade para a qual se preparam, não simplesmente para se integrarem às exigências e demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho.

Formar o profissional, portanto, não significa simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas levá-lo à habilidade de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal dos alunos e dos professores, quanto na história institucional dos cursos.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar como o curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede tem contribuído para a formação de professores.

Busquei, portanto, focar o Curso de Pedagogia na perspectiva dos professores e alunos matriculados nos anos 2000/2001, com a intenção de indicar caminhos que possibilitem orientar reformulações. Assim, procurei verificar a adequação do Curso de Pedagogia em relação à organização curricular verificando os pontos de avanços e os pontos que dificultam sua organização curricular, assim como as sugestões de melhoria para o curso.

Os professores relatam que possuem conhecimento sobre o Curso de Pedagogia e consideram que as transformações ocorridas no curso são decorrentes de um processo de mudança global no sistema de ensino brasileiro.

Quanto à proposta curricular do Curso de Pedagogia, os professores demonstram em suas falas que o curso possui uma proposta que conduz os professores a participar da reflexão sobre o tipo de cidadãos e da sociedade que se deseja construir. Esta é, sem dúvida, uma das questões mais importantes que cabe colocar no âmbito da educação, e que obriga o professor do Curso de Pedagogia da universidade em estudo a realizar uma série de tarefas prévias destinadas a analisar as mudanças dos alunos, que problemas parecem como mais urgentes para serem

resolvidos para prepará-los com habilidades necessárias para atuar no exercício da profissão.

Nas salas de aula, segundo os professores entrevistados, uma das tarefas mais importantes que o educador comprometido, tem para com a educação deve levar a cabo, é oferecer ao acadêmico parcelas de realidade para sua análise e conhecimento, daí a necessidade de o docente se manter atento e fomentar uma constante análise crítica da atuação profissional.

Os professores acreditam ser necessário romper com o pressuposto de que os alunos sejam uma "tabula rasa" de conhecimentos e experiência. Ao contrário, o saber e a prática deles e do meio imediato em que vivem e atuam, devem constituir-se em matéria prima a ser trabalhada criticamente no curso.

As questões curriculares devem ser consideradas, na perspectiva dos professores, com uma dimensão relevante, pois, toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece aos alunos para facilitar sua socialização, para ajudá-los a compreender o mundo que os rodeiam, conhecer suas histórias e promover seus valores.

Os professores pesquisados, deixam claro em seus depoimentos que acreditam que um currículo está adequado à realidade social, quando oferece instrumental ao aluno para que ele atue culturalmente, economicamente e politicamente na sociedade. Ele está adequado à natureza do conhecimento quando utiliza-se da prática e da teoria na medida certa, demandada pelo tipo de conteúdo que se está desenvolvendo.

Desta forma, o aluno desenvolve lógicas de pensamento e é capaz de compreendê-lo. A visão dos professores serviu, como indicador para se avaliar a organização do Curso de Pedagogia, e permitir considerar alguns pontos de avanços e pontos que dificultam o processo.

Os professores dizem correlacionar a disciplina que ministram com as outras disciplinas do curso, ressaltando que procuram situar suas disciplinas no contexto educativo, enfocando sua importância para o desempenho profissional do acadêmico.

Embora a Universidade em estudo tenha como embasamento um currículo organizado e apresentado em disciplinas, as mesmas são consideradas como recursos que ganham sentido para o ensino, uma vez que encontram-se organizados de tal forma que tornam-se adequadas à realidade objetiva (dimensão do ser social e do ser pessoal), como também à natureza dos conhecimentos, quais sejam, às necessidades e potencialidades dos alunos. Com esta organização, a universidade demonstra estar preocupada em buscar o alcance dos objetivos educacionais, que, em última instância, levam à formação da cultura necessária para o exercício da profissão.

Os pontos de avanço referem-se à prática interdisciplinar, que está sendo desenvolvida pelo coletivo dos professores com o incentivo da coordenação do Curso de Pedagogia da universidade em estudo.

Quanto aos pontos que dificultam a organização curricular do curso, os professores evidenciam o despreparo com que alguns alunos chegam até a universidade. Ressaltam que à universidade cabe trabalhar com este aluno para

colocá-lo frente a um ensino de qualidade. Os dados evidenciam que os professores deixam de considerar que a baixa qualidade deste aluno pode estar relacionada com o próprio despreparo na sua atuação profissional, uma vez que como professor de ensino superior de uma instituição particular, se deparam com barreiras como: carga horária da própria disciplina, o contrato de trabalho, que geralmente o coloca como professor horista sem plano de carreira, a sobrecarga de trabalho pois, muitas vezes dão aulas em várias instituições de ensino, entre outras dificuldades individuais. Portanto, esse professor encontra-se em dificuldades de acompanhar o aluno para além da sala de aula, haja vista que poucos possuem contrato de hora atividade para planejamento e atendimento.

Esta pesquisa se preocupou, também, em ressaltar a voz do aluno. Os dados demonstram que os acadêmicos do Curso de Pedagogia concordam com a organização curricular do Curso de Pedagogia e, endossam, portanto, a voz de seus professores. Consideram que o curso se apresenta embasado numa metodologia diversificada na qual promovem-se seminários, fórum pedagógicos, grupos de reflexão, incluindo a participação ativa de professores e alunos evidenciando que o curso contribuiu significativamente para sua formação, uma vez que a integração teórica-prática amplia o universo cognitivo social e cultural dos alunos, possibilitando-lhes compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, dotando-os de condições concretas para transmitir, produzir, socializar o conhecimento.

O Curso de Pedagogia, parece apresentar em sua proposta, que o princípio pedagógico formativo não se baseia apenas numa fundamentação teórica conservadora, mas constitui-se por um ensino que se constrói na processualidade.

Com relação as sugestões de melhorias para a organização curricular do Curso de Pedagogia, os acadêmicos apontam para a necessidade de revisão dos estágios. As sugestões referem-se ao aumento de carga horária e ao acúmulo de atividades nos últimos bimestres. Torna-se indispensável, portanto, que estas questões sejam discutidas e analisadas, através de um debate aberto de todos os interessados.

Acredito que a formação da vontade coletiva poderá comportar a construção de uma melhoria do estágio do Curso de Pedagogia possibilitando, assim, através da consciência coletiva, chegar a uma consciência pragmática que aponte para a necessidade de compromissos solidários, capazes de abrir espaços para que os projetos de estágio, sejam ainda mais coerentes com a necessidade dos acadêmicos.

Cabe ao Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense UNIPAR – Campus – Umuarama – Sede, entre outros objetivos, oferecer um estágio curricular que propicie ao futuro licenciado um aumento de atividades práticas reflexivas ampliando o conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para verificar e provar (em si e no outro) a realização das habilidades exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência.

Acredito que estamos diante da necessidade de criação, de reconfiguração da profissão em que a tarefa do aprender/fazer é de relevância superior ao transmitir. A pesquisa permitiu-me concluir que um dos grandes desafios é rever a concepção de

conhecimento, romper os limites positivistas, concebendo o conhecimento como uma construção dinâmica, não-automatizada da prática social, como um recurso a ser mobilizado para desenvolver competências que permitam aos futuros docentes interferir na sua realidade, identificando e resolvendo os problemas e os desafios colocados pela vida social.

Enfim, espera-se que este trabalho possa estimular o debate no interior da UNIPAR e interferir criticamente na qualidade de ensino. Além disso, tenho a expectativa de que novos estudos sejam realizados sobre o Curso de Pedagogia nesta instituição, preenchendo assim as lacunas deixadas nesta pesquisa e ao mesmo tempo colaborando com o movimento de reorientação da contribuição da Universidade Paranaense UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede na formação de profissionais da educação. Isto porque, entendo que torna-se cada vez mais inadiável uma ação sistemática em relação à formação de professores, no âmbito de políticas sociais que articulem uma formação teórica e prática, para estimular o conjunto das capacidades dos alunos não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento, já que o professor apresenta-se, mais do que nunca, como um profissional essencial a nova organização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, A. L. A aula Universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A & EUGÊNIA, M. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1988.
- BRZEZINSKI I. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; Revista quadrimestral de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 69 – 1999.
- _____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SEBERINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula Universitária. In: VEIGA, I. P. A. & EUGÊNIA, M. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.
- GOMÉZ, A.P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

- MOREIRA, A. F. B (org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 4^a Ed., 2000.
- NÓVOA, A. **Profissão: professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n° 142, p.14-16, 2001.
- OLIVEIRA, M. B. V. Construção da linguagem, construção do mundo. In VEIGA, I. P. **Escola fundamental: currículo e ensino**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- SACRISTÁN. J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, M. A. A formação profissional do educador, pressuposto filosóficos e implicações curriculares. In: **Revista ANDE**. São Paulo, ano 10, no 18, p. 29-40, 1991.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SCHÖN, D.A Formar professores reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Portugal: Rés, 2001.
- VEIGA, I. P. A. & CARDOSO, M. H. F. **Escola Fundamental Currículo e Ensino**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- VEIGA, I. P. A. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2000.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU M. C. de e MASSETO, M. T. **O professor universitário em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1982.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de formação docente. In: Veiga, I. P. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.
- ALVES, N.(org). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BERTICELLI, A. I. **O currículo nos limiars do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BORDENAVE, J.D. PEREIRA, A M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.
- BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.
- COELHO, I. M. **Ensino de graduação: a lógica da organização do currículo.** *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v.16, n.33, p.43-75, jul/dez, 1994.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FÁVERO, M.L.de Albuquerque. **Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 68, n. 160, p. 524-559, set./dez. 1987.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas: Papyrus, 1997.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Trad. Tomás T. da Silva. *Teoria & Educação* n. 54. Porto Alegre, 1992, p. 28-49.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo:Loyola, 1996.
- _____. Os intelectuais e o poder In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.69-78.
- GALLO, S. **Conhecimento transversalidade e educação.** Impulso. Out./97.

- GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto editora, 1995. p.141-169.
- GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HERNANDES, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEITE, D.B. C; MOROSINI, M. **A universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.
- MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.
- Moreira, A. F. B. (org.). **O conhecimento educacional e a formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREZ, J. S. **Investigación educativa y formación dei profesor**. Madrid: Morata, 1997.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREIRA, J.E.D. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

- PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.
- SACRISTAN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na "pós modernidade"**. Porto: Afrontamento, 1994.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, L. L. de C. P. **Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica**. Campinas: Papirus, 1995.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **Técnicas de ensino: Porque não?** Campinas: Papirus, 1991.
- _____. **A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório**. In: Oliveira, M. R. N. S. (Org). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **A didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Listagem dos Documentos do Curso de Pedagogia a partir de sua Criação na UNIPAR

| | |
|----------------------------|---|
| Parecer n.º 873/71 | 07/12/71 — SESU — CFE (Projeto) para funcionamento da FAFIU. |
| Parecer n.º 053/72 | 14/01/72 — SESU - CFE - Autorização para Funcionamento da FAFIU. |
| Decreto n.º 70.128/72 | 07/02/72 — Autorização de funcionamento da FAFIU. |
| Decreto n.º 74.962/74 | 25/11/74 — Reconhecimento do Curso de Pedagogia (Licenciatura de 1º Grau): Habilitações em Administração Escolar e em Inspeção Escolar; Licenciatura Plena: Habilitação em Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau da FAFIU. |
| Parecer n.º 467/74 | 07/02/75 — Reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia introduzindo a Habilitação em Orientação Educacional (Licenciatura Plena). |
| Decreto n.º 75.713/75 | 12/05/75 — Autoriza funcionamento de Licenciatura Plena no Curso de: Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. |
| Portaria n.º 2 | 06/01/83 — Reconhecimento da Habilitação de Orientação Educacional do Curso de Pedagogia da FAFIU. |
| Parecer n.º 853/90 | 06/11/90 - Aprovação do Regimento da Licenciatura de 1º grau de Pedagogia. |
| Portaria n.º 1580/93 | 09/11/93 - Autoriza a criação da Habilitação em Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia da FAFIU. |
| Parecer - CONEPE n.º 10/93 | 07/12/93 - Autoriza a criação da Habilitação |

em Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia da FAFIU.

Deliberação - CONSAD n.º 11/93

10/12/93 - Homologa o Parecer CONEPE n.º 10/93 autorizando a criação de Habilitação em Supervisão Escolar.

Resolução - CONEPE n.º 11/93

07/12/93 - Aprova Emenda Regimento alterando o currículo do Curso de Pedagogia (habilitação de Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar e Orientação Educacional).

Resolução - UNIPAR n.º 08/93

11/12/93 - Cria a Habilitação em Supervisão Escolar junto ao Curso de Pedagogia da unidade FAFIU/UNIPAR.

Resolução - CONEPE n.º 01/94

02/02/94 - Aprova o projeto de implantação da habilitação em Supervisão Escolar.

Fonte: NOGUEIRA (2001).

ANEXO 2

Manifestos pela Revogação do Decreto Presidencial 3.276/99

- o decreto representa a culminância de um processo autoritário que a legislação educacional vem sofrendo desde a tramitação da LDB de 1996;
- sobrepõe-se à intensa discussão nacional sobre a formação de professores realizada pela comunidade educacional, incluída aqui a comissão de Especialistas da Pedagogia – SESU/MEC e o Conselho Nacional de Educação CNE;
- coloca em questão a concepção de formação de professores em nível superior universitário fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao impor que tal formação seja exclusivamente nos chamados Cursos Normais Superiores;
- privilegia a prática em detrimento da teoria, negando o estatuto científico às ciências da educação e criando as condições para a expansão de uma modalidade de ensino superior incompatível com as necessidades de qualificação profissional dos educadores;
- desperdiça uma capacidade instalada de recursos humanos e materiais qualificados e financiados ao longo do tempo pelo poder público como são os Cursos de Pedagogia nas universidades os quais apresentam muitas experiências exitosas na área;

- fere a autonomia universitária no que tange a sua liberdade de decisão sobre a organização, conteúdos e objetivos de seus cursos, abrindo um precedente

no tocante a outras áreas de formação;

- finalmente, considerando ainda que o referido Decreto, ao comprometer a formação dos professores, compromete irremediavelmente a educação do país.

ANEXO 3

Organização Curricular do Curso de Pedagogia da Unipar

Apesar da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Paranaense - UNIPAR - Campus Umuarama - Sede, ser organizada por disciplinas os profissionais que atuam no curso procuram desenvolvê-las de forma integrada promovendo a interdisciplinaridade em atividades e projetos de ensino coletivo que envolvam duas ou mais disciplinas no imbricamento teórico - prático, através de atividades que promovam a ampliação do conhecimento para a melhoria da ação pedagógica dos acadêmicos, bem como o desenvolvimento e aprimoramento de competências que geram a ação reflexiva, ampliados ainda mais, com os projetos complementares - cursos e oficinas, seminários, palestras entre outros eventos, que trazem temas e abordagens diferentes do fazer pedagógico diário, maximizando a própria formação profissional dos acadêmicos.

A articulação teoria prática em todas as disciplinas que compõem o currículo é um dos aspectos mais valorizados no curso, visto que as práticas e os estágios supervisionados se fazem presentes na estrutura curricular do Curso de Pedagogia já no início de seus estudos desde o primeiro ao último período de sua formação, com micro-ensino, observação, participação e regência de sala de aula .

Para isso, o trabalho em sala de aula é constantemente mediado pelas experiências e vivências dos acadêmicos, uma vez que a grande maioria atua no setor educacional, confrontando essas experiências com o conhecimento científico

e teorias educacionais emergentes, no intuito de promover uma formação baseada no processo de reflexão-ação-reflexão.

As disciplinas de prática de ensino integradas às teóricas - científicas dão ênfase à pesquisa e a produção de recursos didáticos-metodológicos, onde o acadêmico é desafiado a avaliar as situações de ensino/aprendizagem que desenvolve e elabora propostas para a implementação e melhoria de sua prática pedagógica. Desta forma, o trabalho de prática de ensino se articula com o estágio supervisionado, com os conteúdos teóricos-científicos, com os projetos complementares de ensino, com os projetos de extensão comunitária e os resultados desses trabalhos se incorporam às atividades de estágio à medida que irão sedimentando as habilidades e competências desenvolvidas nesse processo de formação profissional do futuro professor, nossos acadêmicos, e mais ainda, se incorporam nas atividades de regência de classe, uma vez que põem os alunos em contato direto com o "locos" de sua futura atuação profissional.

Assim, as comunidades em que nossos acadêmicos atuam também se beneficiam, podendo contar com profissionais em processo de contínuo aprimoramento.

Abaixo verificaremos a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, vigente nos anos 2000/2002.

CURRÍCULO PLENO / 2000

ESTRUTURA CURRICULAR

Unidade: **CAMPUS – UMUARAMA – SEDE**

Curso: **PEDAGOGIA**
 Graduação: **LICENCIATURA PLENA**

Habilitação: **I - SUPERVISÃO ESCOLAR.**

- II - FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.
 III - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.
 IV - MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
 V - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR.
 6 (SEIS) SEMESTRES LETIVOS

Regime: **SERIADO SEMESTRAL – MATUTINO / NOTURNO**
 Duração: **6 (SEIS) SEMESTRES LETIVOS**
 Integralização: **A) TEMPO TOTAL – MÍNIMO: 6 (SEIS) SEMESTRES LETIVOS**
- MÁXIMO: 14 (QUATORZE) SEMESTRES LETIVOS
B) TEMPO ÚTIL (Carga Horária): 2.360 H/AULA

Legislação:
 Currículo Mínimo: **RESOLUÇÃO CFE - N.º 2, de 12/05/96**
 Currículo Pleno: **RESOLUÇÃO CONEPE - 06/2000, de 31/01/2000.**
 Base Legal do Curso: **RECONHECIMENTO – Hab. I - Portaria MEC – n.º 669, de 25/06/96.**
RECONHECIMENTO – Hab. II - Portaria MEC – n.º 1107, de 13/07/96.
RECONHECIMENTO – Hab. III - Portaria MEC – n.º 02, de 06/01/83.
AUTORIZADO - Hab. IV - RESOLUÇÃO UNIPAR - n.º 11/93, de 24/11/93.
RECONHECIMENTO – Hab. V - Decreto Presidencial – n.º 74.962, de 25/11/74.

A – PARTE COMUM

1.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|----------------|--|------|------|-----|------------|
| 05 – 2001 - 02 | CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA | 32 | 0 | 032 | |
| 99 – 2257 - 04 | DIDÁTICA "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 – 2258 - 04 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 – 2259 - 04 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 – 2260 - 04 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (INFÂNCIA) | 0 | 32 | 032 | |
| 99 – 2261 - 02 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 – 2262 - 02 | SOCIOLOGIA GERAL "A" | 320 | 32 | 352 | |
| | CARGA HORÁRIA / TOTAL SEMESTRAL | | | | |

2.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------|------|-----|------------|
| 99 - 2109 - 02 | EXPRESSIONS ORAL E ESCRITA EM PORTUGUÊS | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2263 - 04 | DIDÁTICA "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2264 - 04 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2265 - 04 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2266 - 04 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (ADOLESCÊNCIA) | 0 | 32 | 032 | |
| 99 - 2267 - 02 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "B" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2362 - 02 | SOCIOLOGIA GERAL "B" | 320 | 32 | 352 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

3.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------|------|-----|------------|
| 99 - 2116 - 04 | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2268 - 04 | CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2269 - 04 | GESTÃO ESCOLAR | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2271 - 04 | SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO | 0 | 32 | 032 | |
| 99 - 2272 - 02 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "C" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2277 - 04 | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 320 | 32 | 352 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

4.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------|------|-----|------------|
| 99 - 2270 - 04 | DINÂMICA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 32 | 32 | 064 | |
| 99 - 2273 - 04 | CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2274 - 04 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2275 - 04 | INFORMÁTICA EDUCACIONAL | 32 | 32 | 064 | |
| 99 - 2276 - 04 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (APRENDIZAGEM) | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2278 - 02 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "D" | 0 | 32 | 032 | |
| | | 256 | 96 | 352 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

B - PARTE ESPECÍFICA

HABILITAÇÃO I : SUPERVISÃO ESCOLAR

5.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|---|------|------|-----|------------|
| 99 - 3176 - 04 | PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3177 - 08 | METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICA DE ENSINO | 64 | 64 | 128 | |
| 99 - 3178 - 04 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO DO ENSINO | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3179 - 04 | CURRÍCULOS E PROGRAMAS | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3180 - 04 | PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL "A" | 0 | 64 | 064 | |
| 99 - 3181 - 04 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SUPERVISÃO ESCOLAR "A" | 320 | 128 | 448 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

6.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------------|-----------|------------|------------|
| 99 - 3182 - 04 | PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3183 - 04 | ÉTICA E CIDADANIA | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3184 - 04 | PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3185 - 04 | SUPERVISÃO NA EMPRESA | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3186 - 04 | PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS | 0 | 64 | 064 | |
| 99 - 3187 - 04 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SUPERVISÃO ESCOLAR "B" | 0 | 64 | 384 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | 320 | 64 | 384 | |

RESUMO

| | |
|--|---------------------|
| DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM | 1. 216 H / A |
| DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO I | 640 H / A |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CSB / EOEP) | 64 H / A |
| PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) DA HABILITAÇÃO I (*) .. | 320 H / A |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 120 H / A |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2. 360 H / A |

OBSERVAÇÃO:

(*) A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) será cumprida fora do horário de aula previsto para o funcionamento do curso.

B - PARTE ESPECÍFICA

HABILITAÇÃO II : FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------------|-----------|------------|------------|
| 99 - 2279 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ARTES "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2280 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2281 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE MATEMÁTICA "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2282 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2283 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3252 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2284 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "E" | 0 | 96 | 096 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | 320 | 96 | 416 | |

6.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHA | PRÉ-REQUIS |
|--|--|------------|-----------|------------|------------|
| 99 - 2285 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ARTES "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2286 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2287 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE MATEMÁTICA "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2288 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 2289 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2290 - 04 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 2291 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "F" | 0 | 96 | 096 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | 320 | 96 | 416 | |

RESUMO

| | |
|--|--------------|
| DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM | 1. 216 H / A |
| DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO II..... | 640 H / A |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CSB / EOEP) | 64 H / A |
| PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) DA HABILITAÇÃO II (*).. | 320 H / A |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 120 H / A |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2. 360 H / A |

OBSERVAÇÃO:

(*) A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) será cumprida fora do horário de aula previsto para o funcionamento do curso.

B - PARTE ESPECÍFICA

HABILITAÇÃO III: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

5.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHIA | PRÉ-REQUIS |
|---------------------------------|---|------|------|------|------------|
| | | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3186 - 04 | PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3204 - 02 | PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3205 - 04 | ORIENTAÇÃO VOCACIONAL "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3206 - 04 | AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS "A" | 64 | 32 | 096 | |
| 99 - 3249 - 06 | METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICA DE ENSINO | 0 | 80 | 080 | |
| 99 - 3208 - 05 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL "A" | 320 | 112 | 432 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

6.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHIA | PRÉ-REQUIS |
|---------------------------------|--|------|------|------|------------|
| | | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3209 - 04 | PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3210 - 04 | ORIENTAÇÃO VOCACIONAL "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3211 - 04 | AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3212 - 04 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3213 - 04 | ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL | 0 | 80 | 080 | |
| 99 - 3214 - 05 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL "B" | 320 | 80 | 400 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

RESUMO

| | |
|---|--------------|
| DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM | 1. 216 H / A |
| DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO III | 640 H / A |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CSB / EOEP) | 64 H / A |
| PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) DA HABILITAÇÃO III (*).. | 320 H / A |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 120 H / A |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2. 360 H / A |

OBSERVAÇÃO:

(*) A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) será cumprida fora do horário de aula previsto para o funcionamento do curso.

B - PARTE ESPECÍFICA
HABILITAÇÃO IV : MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
5.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEO R | PRAT | CHA | PRÉ- REQUIS |
|--|--|----------|------|-----|----------------|
| 99 - 3188 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3189 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3190 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3191 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3192 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3193 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3194 - 04 | DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO E SAÚDE DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS | 0 | 96 | 096 | |
| 99 - 3195 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "E" | 320 | 96 | 416 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

6.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEO R | PRAT | CHA | PRÉ- REQUIS |
|--|--|----------|------|-----|----------------|
| 99 - 3196 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3197 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3198 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3199 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 32 | 0 | 032 | |
| 99 - 3200 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3201 - 02 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL "B" | 16 | 16 | 032 | |
| 99 - 3202 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3203 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "F" | 0 | 96 | 096 | |
| | | 304 | 112 | 416 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

RESUMO

| | |
|--|--------------------|
| DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM | 1.216 H / A |
| DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO IV | 640 H / A |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CSB / EOEP) | 64 H / A |
| PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) DA HABILITAÇÃO IV (*) | 320 H / A |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 120 H / A |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2.360 H / A |

OBSERVAÇÃO:

(*) A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) será cumprida fora do horário de aula previsto para o funcionamento do curso.
 - Nos anos 2000 a 2001 não houve opção para cursar o 5.º e o 6.º período na Habilitação IV.

B - PARTE ESPECÍFICA

HABILITAÇÃO V : MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHIA | PRÉ-REQUIS |
|--|---|------|------|------|------------|
| 99 - 3291 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA DIDÁTICA "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3292 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3293 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3294 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO "A" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3295 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO "A" | 0 | 96 | 096 | |
| 99 - 2284 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "E" | 320 | 96 | 416 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

6.º PERÍODO

| CÓDIGO | DISCIPLINA | TEOR | PRAT | CHIA | PRÉ-REQUIS |
|--|---|------|------|------|------------|
| 99 - 3296 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA DIDÁTICA "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3297 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3298 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3299 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO "B" | 64 | 0 | 064 | |
| 99 - 3300 - 04 | CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO "B" | 0 | 96 | 096 | |
| 99 - 2291 - 06 | PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) "F" | 320 | 96 | 416 | |
| Carga Horária / Total Semestral | | | | | |

RESUMO

| | |
|--|--------------------|
| DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM | 1.216 H / A |
| DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO V | 640 H / A |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (CSB / EOEP) | 64 H / A |
| PRÁTICA DE ENSINO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO) DA HABILITAÇÃO V (*)..... | 320 H / A |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 120 H / A |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2.360 H / A |

OBSERVAÇÃO:

(*) A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) será cumprida fora do horário de aula previsto para o funcionamento do curso.

- Nos anos 2000 a 2001 não houve opção para cursar o 5.º e o 6.º período na Habilitação V.

As Atividades Extracurriculares com carga horária total de 120 H/A distribuídas ao longo do Curso (habilitação) pretendida pelos acadêmicos e com Regulamento próprio, é subdividida em quatro (04) modalidades que exemplificamos a seguir: 1. Área da Educação – que compreendem os Programas ou Projetos que se destinam a Profissionais da Educação com o objetivo de Discutir, Atualizar e/ou Aprofundar Conhecimentos e Técnicas Específicas da Área Educacional.

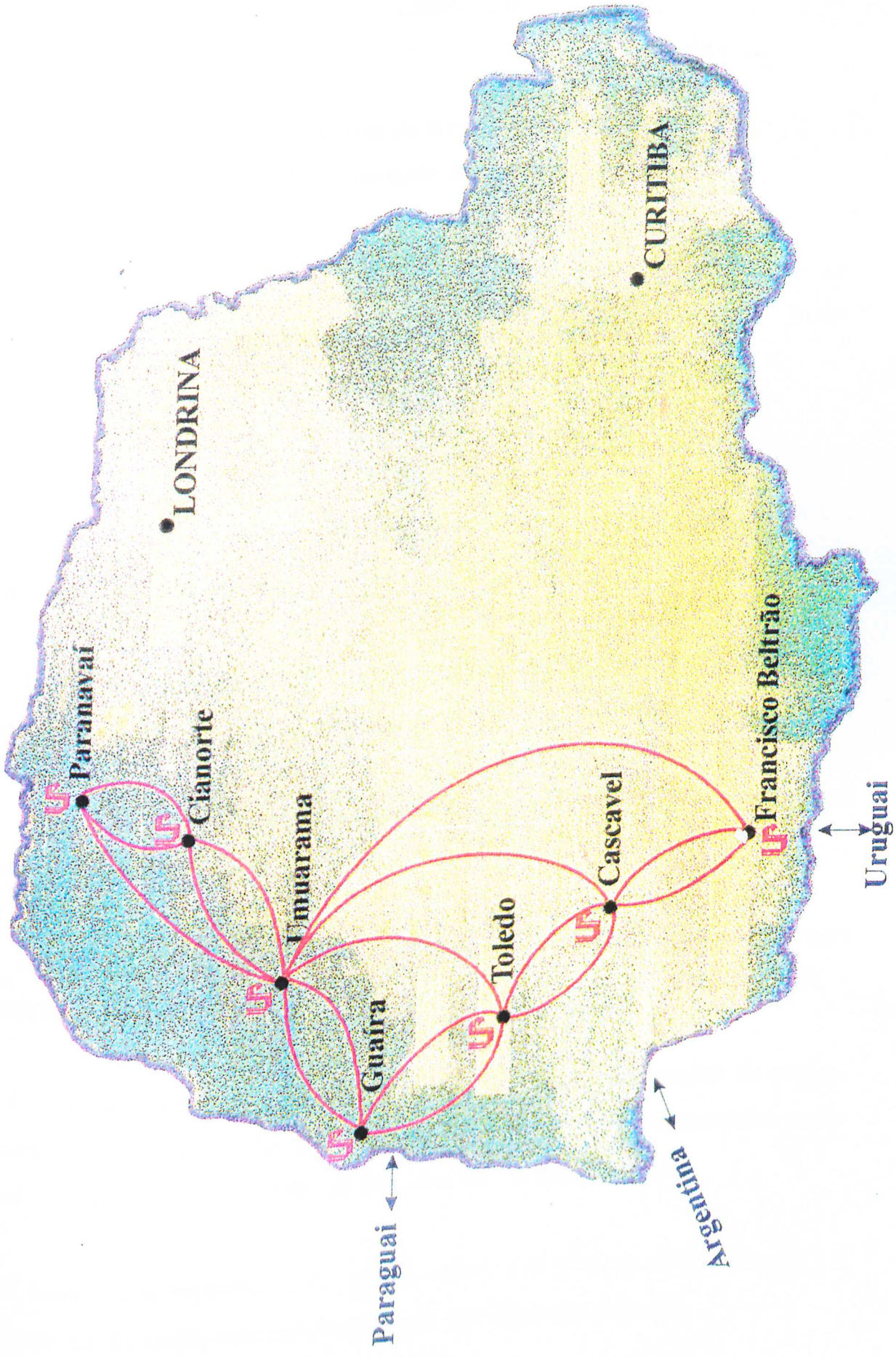
2. Atividade de Extensão do Curso de Pedagogia - relativa à participação em Ciclos e Jornadas, Seminários, Fóruns, Conferências e Palestras. 3. Cursos e Atividades Culturais Gerais – participação em Corais, Orquestras, Grupos Teatrais, Esportivos, Culturais / Artesanais (como cursos oferecidos pela própria instituição ou outras devendo ser convalidadas). 4. Atividades Comunitárias – participação em Projetos, Campanhas, e Atividades de cunho Comunitário e Filantrópico.

Toda documentação oriunda de outras instituições deverão ser validada pela Coordenação Didática - Pedagógica do Curso de Pedagogia para que se efetivem suas cargas horárias totais – cadastradas em programas próprios e registradas ao final da formação de cada acadêmico.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIPAR - UMA UNIVERSIDADE MULTI CAMPI - UMA PORTA PARA O MERCOSUL



APÊNDICE II

Universidade Federal de Uberlândia- UFU/UNIPAR

Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Roteiro de Entrevista com os Professores

A presente entrevista pretende diagnosticar, através das respostas, sua concepção sobre a Organização Curricular do Curso de Pedagogia Campus Umuarama – Sede / UNIPAR.

1. Você conhece a história do Curso de Pedagogia que atua e considera que suas transformações são decorrentes de um processo global? Justifique.
2. Sua formação profissional está relacionada com a disciplina que ministra no Curso de Pedagogia?
3. Ao início do período letivo você enfatiza a importância de sua disciplina para formação do educador e a correlaciona com outras disciplinas do curso? Comente.
4. Você se considera capaz de resolver os problemas decorrentes de ensino-aprendizagem nas atividades desenvolvidas e sua disciplina procurando tornar acessível os conteúdos, a cada um de seus alunos? De que maneira?
5. Mantém em sua prática docente uma atitude reflexiva em relação à teoria e a prática de sua formação buscando inovações? Justifique sua resposta.

6. Promove em sua disciplina a integração de conteúdos teóricos/práticos correlacionados com a cultura e o cotidiano de seus alunos? Como?

7. Qual sua opinião sobre a Organização Curricular do Curso de Pedagogia em que você atua como profissional?

8. O que você considera como ponto de avanços e pontos que dificultam a organização curricular do Curso de Pedagogia Campus Umuarama – Sede / UNIPAR?

APÊNDICE III

Umuarama, 25 de Novembro de 2000.

Prezado Colega,

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário.

As informações obtidas serão utilizadas em estudo que estou realizando sobre a Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UNIPAR, com foco especial no Mestrado em Educação.

A sinceridade de suas respostas é fundamental. Quanto à presteza na devolução do questionário, é condição *sine qua non* para o êxito do trabalho.

Antecipadamente agradeço o tempo que você vai investir no preenchimento deste questionário, o cuidado e a atenção que dispensar à tarefa.

Assinatura

QUESTIONÁRIO

(Alunos do Curso de Pedagogia)

1- Qual sua opinião sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia ?

- Atende às necessidades de formação do Pedagogo
- Atende parcialmente às necessidades de formação do Pedagogo
- Não atende às necessidades de formação do Pedagogo
- Não sei opinar

Justifique:

2- As disciplinas do Curso têm contribuído para a sua formação?

- Sim
- Sim, parcialmente.
- Não

Justifique:

3- Você concorda com a organização curricular apresentada?

- Sim
- Não

Se *Não* concorda, o que sugere ?

4- No seu curso há trabalho interdisciplinar ? O que você pensa a respeito ?

() Sim

() Não

5- Como é a qualificação dos professores de seu curso ?

6- O que você considera como maior contribuição do seu curso ?

() Aquisição de cultura geral; formação teórico-prática; integração de Ensino – Pesquisa – Extensão

() Não está contribuindo para a minha formação

() Obtenção do diploma

7- Quais sugestões você daria para melhorar o seu Curso de Pedagogia ?
