

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CAMPUS PATO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA  
NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2018

SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA  
REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Franciele Clara Peloso.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlize Rubin Oliveira

Pato Branco  
2018

C922f Crestani, Solange Natalina Boesing.  
Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná / Solange Natalina Boesing Crestani. – 2018.  
139 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Franciele Clara Peloso  
Coorientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2018.  
Bibliografia: f. 131 - 139.

1. Professores - Formação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Formação profissional. I. Peloso, Franciele Clara, orient. II. Oliveira, Marlize Rubin, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por

Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630

Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



## **TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº143**

A Dissertação de Mestrado intitulada “**Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná**”, defendida em sessão pública pela candidata **Solange Natalina Boesing Crestani**, no dia 30 de novembro de 2018, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, área de concentração Desenvolvimento Regional Sustentável, e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Franciele Clara Peloso - Presidente – UTFPR

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki – UFSC

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Pato Branco, 31 de janeiro de 2019.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente DEUS, que é minha força, minha fortaleza, quem possibilitou que esse sonho fosse possível. Quem me orienta, me acalma e com sabedoria conduz meus passos.

Profa. Dra. Franciele Clara Peloso, que me acolheu como orientanda, com muito carinho, paciência, respeito e compreensão. Por ter compartilhado suas experiências, seu conhecimento. Pela sua preocupação, por ser amiga, companheira, por entender minhas limitações.

Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira, minha Co-Orientadora que me acolheu no programa de modo afetuoso. Quem mesmo “longe” fisicamente, esteve presente em nossas discussões.

Profa Dra Janecler Aparecida Amorin Colombo (UTFPR), Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) e Prof. Dr. Hamilton Wielewicki (UFSC), que aceitaram contribuir com nossas discussões e com muito carinho manifestaram apontamentos, os quais possibilitaram o enriquecimento e a organização do nosso estudo.

Meu esposo Maicon pela compreensão, incentivo, paciência. Por entender “minhas ausências” e não medir esforços para que esse “sonho” fosse possível.

Meu Filho Luiz Henrique, por ser carinho, sorriso, compreensão. Por ser inspiração para meus dias.

Meus pais, José e Noemia, por serem exemplo de luta, respeito, amor, humildade. Por me incentivarem sempre a ir além. Por me fazerem acreditar que os sonhos são possíveis. E fazerem crer que a educação é a chave da transformação.

A todos meus familiares, que de um modo ou de outro, colaboraram para que esse sonho fosse possível.

Minha querida amiga Pricila kátia Furlan, a qual me levou a conhecer o PPGDR e me incentivou a fazer a seleção para ingressar no programa.

As diretoras Francieli Varela, Marinês Vuelma Picinini e Emanuelli Favretto, por permitirem “minhas ausências”.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional-PPGDR, por contribuírem com suas disciplinas para o enriquecimento dessa discussão e por dividir seus conhecimentos e ampliar minha visão de mundo.

Aos meus colegas de curso, pelo carinho, amizade e respeito. Por serem aconchego, afeto e incentivo.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”  
(FREIRE, 1982, p.34)

## RESUMO

Esta dissertação discute a formação inicial do profissional da pedagogia na região Sudoeste do Paraná. O objetivo da pesquisa foi o de analisar como ocorre esse processo de formação, especificamente buscou-se identificar os cursos de Pedagogia da referida região, bem como verificar e descrever os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, analisar a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos e por fim analisar as matrizes curriculares dos cursos, para verificar se as mesmas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015). A justificativa dessa pesquisa está direcionada a análise do processo de formação inicial do pedagogo, a multidimensionalidade e a especificidade da atuação desse profissional, a complexidade desse processo de formação e sua dimensão social. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa. Para responder, nossas indagações, optamos em analisar os projetos pedagógicos de curso e as matrizes curriculares das instituições públicas que disponibilizam o curso na modalidade presencial da região Sudoeste do Paraná, através do método da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016). Deste modo, as principais considerações evidenciam que os pressupostos teóricos das instituições pesquisadas direcionam para a compreensão de que as mesmas são adeptas da pedagogia histórico- crítica de Demerval Saviani, para tanto apontam que a educação deve relacionar-se dialeticamente com a sociedade, sendo que para compreender a educação deve-se compreender a natureza humana. De modo que, essas instituições reconhecem o processo de formação de professores como uma ação social e cultural, a qual deve intervir na realidade. Ao que concebe a concepção de profissional que pretende-se formar, as instituições apontam que o egresso do curso de pedagogia deve apresentar consistente formação teórica e prática. De modo, que saiba respeitar as diversidades encontradas no âmbito educacional e social. Para tanto, deve ser um professor-pesquisador, o qual busque pesquisar sua prática e aperfeiçoá-la. Também evidencia-se que as instituições apresentam matrizes curriculares, as quais estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015). A contribuição dessa dissertação é incitar a reflexão crítica sobre o processo de formação inicial dos profissionais da pedagogia da região Sudoeste do Paraná e colaborar em processos reflexivos relativos à gestão universitária. De modo, que tais conhecimentos poderão ser utilizados na construção de conceitos pertinentes ao processo de formação inicial de pedagogas e pedagogos, contribuindo para a melhoria dos cursos oferecidos na região sudoeste do Paraná.

**Palavras chave:** Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Região Sudoeste do Paraná.



## ABSTRACT

This dissertation discusses the initial formation of the pedagogy professional in the Southwest region of Paraná. The objective of the research was to analyze how this training process occurs, specifically to identify the Pedagogy courses of the referred region, as well as to verify and describe the theoretical presuppositions present in the pedagogical projects of the Pedagogy courses, to analyze the professional conception present in the pedagogical projects and finally to analyze the curricular matrices of the courses to verify if they are in line with the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (2015). The justification of this research is directed to the analysis of the initial formation process of the pedagogue, the multidimensionality and specificity of the performance of this professional, the complexity of this training process and its social dimension. This is an exploratory and qualitative research. In order to answer, our inquiries, we opted to analyze the pedagogical projects of course and the curricular matrices of the public institutions that make the course available in the face-to-face modality of the Southwest region of Paraná, through the method of content analysis proposed by Bardin (2016). In this way, the main considerations show that the theoretical assumptions of the researched institutions lead to the understanding that they are adherents of the historical-critical pedagogy of Demerval Saviani, so they point out that education must relate dialectically with society, to understand education one must understand human nature. Thus, these institutions recognize the process of teacher training as a social and cultural action, which must intervene in reality. To the one that conceives the conception of professional that is intended to form, the institutions point out that the egress of the course of pedagogy must present consistent theoretical and practical formation. So that he knows how to respect the diversity found in the educational and social spheres. To do so, it must be a teacher-researcher, who seeks to research his practice and improve it. It is also evident that the institutions present curricular matrices, which are in line with the National Curriculum Guidelines for Teacher Education (2015). The contribution of this dissertation is to encourage critical reflection on the process of initial training of professionals in pedagogy in the Southwest region of Paraná and to collaborate in reflexive processes related to university management. Thus, such knowledge can be used in the construction of concepts pertinent to the process of initial formation of pedagogues and pedagogues, contributing to the improvement of courses offered in the southwestern region of Paraná.

**Keywords:** Teacher Training. Course of Pedagogy. Southwest Region of Paraná.

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1- Organização do curso de Pedagogia.....	32
Quadro 2- Oferta e procura do curso de Pedagogia no Brasil.....	39
Quadro 3- Cursos de modalidade a distância.....	56
Quadro 4- Cursos da modalidade semipresencial.....	59
Quadro 5- Cursos na modalidade presencial.....	60
Quadro 6- Instituições públicas com cursos na modalidade presencial da região Sudoeste do Paraná.....	62
Quadro 7- Pressupostos Teóricos.....	67
Quadro 8- Semelhanças entre os estudos.....	78
Quadro 9- Carga horária dos cursos .....	92
Quadro 10- Carga horária das disciplinas.....	93
Quadro 11- Representação do percurso de atividades a serem desenvolvidas nos estágios pelos licenciandos em pedagogia do Instituto Federal do Paraná.....	112
Quadro 12- Carga horária dos estágios.....	113
Quadro 13- Turno e regime dos cursos.....	114

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mesorregião geográfica do Sudoeste do Paraná.....	43
Figura 2- Representação esquemática do recorte do estudo.....	51

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CPEA - CENTRO PASTORAL, EDUCACIONAL E ASSISTENCIAL DOM CARLOS

DCN - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

ES - EDUCAÇÃO SUPERIOR

FACEPAL - FACULDADES REUNIDAS DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E CIÊNCIAS ECONÔMICAS DE PALMAS

FACIBEL - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE FRANCISCO BELTRÃO

FACICON - FUNDAÇÃO FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE ADMINISTRAÇÃO DE PATO BRANCO

FAEL - FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA

FAFI - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

FAMA - FACULDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

FAMPER - FACULDADE DE AMPÉRE

FUNESP - FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E PATO BRANCO

IFPR- INSTITUTO TECNOLÓGICO FEDERAL DO PARANÁ

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASE

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UFFS- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

UNETRI - UNIÃO DE ENSINO DA TRIFRONTEIRA

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE

UNICESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

UNIDERP - UNIVERSIDADE ANHANGUERA

UNIFACS - UNIVERSIDADE SALVADOR

UNIOESTE- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

UNINTER - CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL

UNIP - UNIVERSIDADE PAULISTA

UNIPAR EAD - UNIVERSIDADE PARANAENSE

UNISEP- FAED - UNIÃO DE ENSINO DO SUDOESTE DO PARANÁ

UNOPAR - UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ

FADEP - FACULDADE DE PATO BRANCO

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS, LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES.....</b>	<b>20</b>
<b>3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>31</b>
<b>4 PARTICULARIDADE METODOLÓGICA: A BUSCA PELOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ.....</b>	<b>41</b>
4.1 Região Sudoeste Do Paraná Lócus Da Pesquisa .....	42
4.2 O método da Análise de Conteúdo: a coleta e a organização dos dados de pesquisa .....	45
4.2.1 Pré-análise .....	48
4.2.1.1 Passo 1: Leitura flutuante.....	48
4.2.1.2 Passo 2: Escolha dos documentos.....	46
4.2.1.3 A formulação das hipóteses e dos objetivos.....	49
4.2.1.4 Referenciação dos índices e elaboração de indicadores.....	50
4.2.1.5 Preparação do material .....	54
4.2.1.6 Exploração do material.....	54
4.2.1.7 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.....	54
.	
<b>5 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: análise, interpretação e inferências a partir dos dados coletados.....</b>	<b>56</b>
5.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: análise dos pressupostos teóricos.....	62
5.2 A concepção profissional presente nos cursos de pedagogia.....	68
5.2.1 Correspondências e semelhanças entre os projetos pedagógicos de curso.....	77

<b>6 ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: carga horária, turno e regime dos cursos</b> .....	90
6.1 Carga horária das disciplinas.....	92
6.2 Carga horária dos estágios obrigatórios.....	109
6.3 Turno e regime dos cursos.....	114
6.4 Semelhanças e divergências em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132

## INTRODUÇÃO

A formação de professores aparece no cenário sócio educacional como uma questão a ser discutida, uma vez que tem como um dos seus objetos de estudo os processos de ensino e aprendizagem. Ao referir-se aos processos de ensino aprendizagem nos remetemos ao pensar em Freire (1967- 1980- 2005), o qual afirma que o mesmo é um processo dialógico, um intercâmbio entre educador e educando. Nesse processo, alunos e professores devem assumir seus papéis também enquanto seres humanos com histórias e trajetórias específicas. Aonde faz-se necessário reconhecer o “outro” em toda a sua complexidade social, cultural e linguística de modo que o processo de ensino-aprendizagem promova o diálogo entre o currículo formal e os conteúdos específicos do cotidiano.

Desta maneira, analisar no processo de formação inicial do pedagogo a multidimensionalidade e a especificidade da atuação desse profissional, a complexidade desse processo de formação e sua dimensão social, relacionado subjacente a outras reflexões, apontam para a necessidade do desenvolvimento dessa dissertação. Percebe-se essa pesquisa como uma oportunidade de reflexão acerca dos desafios da formação inicial do pedagogo, numa perspectiva de construção de uma formação consistente, adequada ao perfil que se busca para esse profissional e alinhada às demandas da contemporaneidade.

Diante deste cenário, é importante destacar que a formação do profissional da pedagogia segundo Franco (2003) deverá buscar a formação de um profissional crítico e reflexivo que consiga mediar as relações inerentes à prática educativa, sendo um profissional que saiba mediar teoria pedagógica e prática educativa, voltando-se para a construção de um projeto político pedagógico<sup>1</sup> que busca a emancipação dos sujeitos na busca de novas e significativas relações sociais.

---

O projeto pedagógico de acordo com Veiga (2000, p.11) é” entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Ainda de acordo com Veiga, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma dimensão intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da

Sob essa perspectiva, busca-se entender a organização dos cursos de pedagogia na região Sudoeste do Paraná, suas bases e pressupostos teóricos. Desta forma, questiona-se: considerando os cursos de pedagogia da região Sudoeste do Paraná, como se sustenta teoricamente e qual é a concepção de profissional presente nos planos pedagógicos e das matrizes curriculares das instituições públicas formadoras?

Ao problematizar o objeto de estudo, foi possível construir os objetivos de pesquisa que conduzirão as ações de investigação. Para tanto, o objetivo geral é o de analisar como ocorre o processo de formação inicial do profissional da pedagogia na região Sudoeste do Paraná. A partir desse objetivo central, quatro objetivos específicos foram elencados:

- Identificar os cursos de Pedagogia da região sudoeste do Paraná;
- Verificar e descrever os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia que orienta a formação desses profissionais na região Sudoeste do Paraná;
- Analisar a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos das instituições públicas da referida região;
- Analisar as matrizes curriculares, para verificar se as mesmas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015);

---

efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas, e as características necessárias á escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade". (VEIGA, 2000, p. 13)



Esta preocupação em relação a formação inicial no curso de pedagogia é decorrente da efetiva participação como graduanda de um curso de pedagogia e mais tarde, já no campo profissional, associada à prática pedagógica. Sou professora da rede municipal de ensino de dois municípios vizinhos. Deste modo, a partir da efetiva prática em sala de aula, que considero a importância das teorias estudadas, pois quando têm-se conhecimento teórico, passa-se a apropriar-se do mesmo para solucionar problemas específicos do cotidiano. Porém, percebe-se que se as teorias desde a graduação estivessem relacionadas com a realização de atividades práticas, de interação com a comunidade, da aplicação das mesmas para solução de problemas reais e concretos, teríamos na junção da teoria e prática uma formação consistente, autêntica e coerente com a construção do ser professor.

Acredita-se desse modo, que a relação Universidade e escola deve fazer-se presente desde o início dos cursos de formação. Para tanto, a relação teoria e prática deve ser repensada e articulada pelas Instituições que disponibilizam cursos de licenciatura, de modo que possa possibilitar aos graduandos o contato direto com seu “objeto” de trabalho.

Para tanto, esta pesquisa constitui uma contribuição para o aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Torna-se uma reflexão necessária em razão dos avanços das políticas educacionais do país, da expansão da oferta de cursos de pedagogia, em especial no interior do estado do Paraná. É importante destacar que a educação é um dos pilares que possibilita o desenvolvimento e o crescimento dos espaços geográficos.

Nesse sentido, observou-se a precária produção acadêmica sobre o objeto de estudo dessa dissertação, seja ele, o curso de Pedagogia na região sudoeste do Paraná. Encontra-se alguns artigos publicados que tratam da formação de professores, pode-se citar: Formação em Pedagogia e Universo de atuação docente nos anos Iniciais (ALMEIDA, B. de et al, 2012); A Formação de Professores da Educação Básica da Região Sudoeste do Paraná- A Constituição de Um Centro de Memórias: o Caso de Planalto e Capanema (WEIMER BAIERLE, Josiani Fatima, 2016); A Formação de Professores da Educação Básica da Região Sudoeste do Paraná: o Caso da Microrregião de Realeza;

Santa Izabel Oeste; Planalto e Capanema (GRIPA, Fernanda Wartha; GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes, 2017). Esses estudos fazem referência à algumas regiões específicas da região Sudoeste do Paraná, no entanto, não estudam o processo de formação inicial do profissional da pedagogia na referida região.

Com efeito, conhecer, discutir e entender as bases e pressupostos que orientam o curso de Pedagogia nos possibilitou conhecimentos de como essa formação está sendo ofertada e como esse profissional está sendo preparado para atuar profissionalmente na região em questão.

Frente ao exposto, pode-se inferir que o desenvolvimento desta dissertação visa contribuir diretamente para compreender processos de formação docente do profissional da pedagogia da região Sudoeste do Paraná. Mais especificamente, sua contribuição é destinada diretamente à área do Desenvolvimento Regional e, também, da Educação, uma vez que faz o mapeamento dos cursos de pedagogia da região e busca demonstrar o referencial utilizados no processo de formação do professor da educação básica e, a partir dessa demonstração, oferece um maior conhecimento e, de certa forma, controle sobre o meio e suas perspectivas políticas, bem como apresenta as modalidades nas quais o Curso é oferecido.

Acredita-se assim que este estudo poderá contribuir para incitar reflexões críticas sobre o processo de formação inicial dos profissionais da região investigada. Além disso, é possível colaborar em processos reflexivos relativos à gestão universitária. Tais conhecimentos poderão ser utilizados na construção de conceitos pertinentes ao processo de formação inicial de pedagogas e pedagogos, contribuindo para a melhoria dos cursos oferecidos na região sudoeste do Paraná.

Para tanto, a dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, nos remetemos a esclarecer ao leitor quais as pretensões de nosso estudo, como o mesmo está organizado e o que pretendemos verificar no decorrer das análises.

No segundo capítulo, a proposta é conhecer como ocorre o processo de formação de professores, suas limitações, seus anseios e suas características. No decorrer do terceiro capítulo, conhecer a organização do curso de pedagogia, desde sua origem até a contemporaneidade. Para tanto, busca-se um resgate

histórico de momentos importantes e marcantes que concretizaram e definiram a identidade do curso até nosso momento atual.

No quarto capítulo, apresentam-se nossas escolhas metodológicas e nosso *lócus* de pesquisa. Desse modo, detalhamos como realizou-se a busca pelos cursos e o passo a passo do método utilizado para realizar as análises.

No quinto e no sexto capítulo, apresentamos a análise das matrizes curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos cursos da região Sudoeste do Paraná. Para tal, o estudo foi organizado com base na análise de Conteúdo de Bardin (2016). Por fim, tecemos nossas considerações a partir das análises realizadas, bem como de pontos destacados ao longo do trabalho.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES**

Quando se pensa em “formação”, logo remete-se ideia de pensar em algo inacabado, em processo, em construção. Já ao pensar-se em “inicial” associa-se ao fato de começo, princípio. Deste modo, a formação inicial de professores, deve ser entendida como uma construção que deve ser pensada, planejada e executada de modo que contemple um indivíduo que está em processo, um indivíduo que precisa ser sublimado, ser instruído, ser capacitado para desenvolver-se profissionalmente, de forma atuante, autônoma e crítica.

A formação inicial de professores tem um papel fundamental na construção do ser professor, na construção de sua identidade, na apropriação de conceitos e conhecimentos, os quais serão relevantes para a construção de um determinado perfil profissional.

Para tanto, a formação inicial de professores pode ser compreendida como o momento de preparação, aprendizagem e comprometimento com o profissional que se pretende formar. De acordo com Freire (1996) é importante que a formação inicial esteja pautada no diálogo, na compreensão do sujeito e na significação do ato educativo. De modo que o ato educativo perpassa o ato mecânico de transferir apenas teorias e conceitos a partir de uma metodologia pré-estabelecida e passe a proporcionar a esse sujeito a valorização de suas vivências e a compreensão do cotidiano do qual participa. De modo tal, que teoria e prática estejam associadas na construção e na formação de sujeitos críticos e competentes.

Deste modo, a formação de professores passa a ocupar um espaço importantíssimo no campo de discussões a respeito de qual formação está sendo disponibilizada aos estudantes dos cursos de licenciatura, em especial os da pedagogia.

De acordo com Gatti (2013- 2014, p.37):

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e

normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária.

Pensando nos espaços universitários é que nos propomos a investigar e refletir como ocorre essa formação. Ao iniciar esse estudo, nossa preocupação é reforçada quando estudos que abordam a formação inicial de professores, principalmente a formação do profissional da pedagogia, tais como: Gatti (2010, 2013, 2014, 2016); Pimenta (2017), Behrens (2007), Matos (2007), apontam a necessidade de uma reflexão a respeito dos processos de formação, pois segundo os referidos autores esses processos de formação não estariam oferecendo uma formação sólida para que esse profissional possa estabelecer relações concretas entre o que aprendeu (teoria) e o que deve ser feito (prática).

Nesse sentido, é possível refletir sobre essa formação inicial, se a mesma apresenta um único modelo a ser seguido, qual a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos das instituições de graduação, em que se sustenta teoricamente a formação inicial do profissional da pedagogia e de que modo essa formação contribui com o aluno, com o profissional que vai adentrar o mercado de trabalho e necessita de aporte teórico e conhecimento prático para realizar um trabalho eficiente.

De acordo com Sacristán (1990) a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente. Nóvoa (1992) considera a ideia de que a formação de professores deva ocupar um lugar central no debate sobre a educação, propondo a ideia de que a formação do professor implica três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, pois a formação do professor além de elementos da vida pessoal, envolve a formação inicial que repercute em consolidação de novas práticas e transformação da cultura escolar, sendo fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Ainda de acordo com o referido autor a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando um pensamento autônomo e participativo, pois implica em um investimento pessoal, livre e criativo com vistas a construção de uma identidade. Em contribuição a esse pensamento, Veiga (1991, 1993 e 2002) aponta que a formação de professores deva ser situada

numa concepção de educação como prática social, no âmbito de um processo lógico de emancipação no qual o professor é o agente social desse processo. Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que os processos de formação devem desenvolver conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores aos docentes que irão construindo seus saberes- fazeres a partir das necessidades cotidianas.

Para Schön (2000), a formação de professores não se dá em momentos distintos, mas no diálogo entre teoria e prática, reafirmando a ideia de que teoria e prática se constituem como indissociáveis. Para Figueirêdo e Cicillini (2016), a formação de professores precisa possibilitar as condições necessárias para que o futuro profissional assuma atitudes concretas em sua ação pedagógica, envolvendo saberes que relacionem ensino, aprendizagem, pesquisa e as relações que permeiam o espaço educativo. Devendo a mesma ser um processo multidimensional, possibilitando desta maneira uma atuação consciente, transformadora e crítica.

Ao considerar as concepções de formação de professores supracitadas, depreendemos que a formação de professores deva ser planejada de maneira atenciosa e crítica com a finalidade de proporcionar muito mais que um diploma, para tanto a mesma deve ser situada como prática social e merece enfoque nas discussões a respeito da educação. Desde o ingresso do estudante em um curso de graduação deve-se integrar os conteúdos das disciplinas com a prática para possibilitar o contato com os problemas e a possibilidade de experimentar soluções, sendo a prática uma referência para a organização curricular. Pois é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, devendo a formação de professores combinar fatores teóricos e práticos, necessitando a prática apresentar-se como papel central na formação de professores, indissociável à teoria (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999). A qual também é prevista pelo artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que prevê no inciso I, a associação entre teorias e práticas.

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em sua mais recente atualização, (2015), também relata em seu inciso V a necessidade da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, sendo que os mesmos devam ser fundados no domínio dos

conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao discorrer sobre a relação teoria e prática a qual é proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Behrens (2007) relata que a docência precisa acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa ação docente transformadora de forma a instigar os docentes a utilizarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para a vida, quais sejam conhecer, fazer, conviver e ser.

Candau (2014) afirma que na relação teoria e prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos, que como sociedade capitalista privilegia a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e conseqüentemente a separação entre teoria e prática. Na visão da autora essa separação é clara e se justifica à medida que compreendemos o contexto social e as formas de relações estabelecidas.

Ao pararmos para refletir o momento em que geralmente é estabelecida a relação teoria e prática dá-se nos estágios obrigatórios, os quais os alunos devem cumprir para concluírem seus cursos. Porém, a forma de organização do estágio pode não oferecer condições para estabelecer a relação teoria e prática. Quando nos referimos a forma de organização do estágio, nossa intenção é problematizar questões referentes à carga horária, inserção no ambiente escolar, relação da prática de estágio com o currículo, dentre outros aspectos. Notamos, a partir da experiência, que o estágio pode se constituir apenas como uma tarefa a ser cumprida, sem necessariamente conseguir ser eixo articulador.

Pimenta et al (2017) afirma que o estágio deve proporcionar a análise dos contextos, assim possibilitará aos estagiários desenvolver uma postura de pesquisador, para entender e problematizar as situações que observa, possibilitando a formação de um professor crítico, pesquisador e reflexivo. Para a referida autora o estágio necessita constituir-se como um eixo articulador de todo o currículo, deve para tanto iniciar no princípio do curso e, a partir da realidade observada, propor caminhos para superação dos problemas.

Para tanto, acredita-se que o estágio deva ser um momento em que o aluno possa utilizar da teoria para solucionar problemas práticos. Ao mesmo tempo que a partir da efetiva análise da realidade possa voltar para a sala de

aula e enquanto sujeito pesquisador, buscar soluções para os impasses que visualizou na prática e não conseguiu solucionar. Sendo o estágio, não apenas um momento de crítica da realidade, mas de colaboração com os espaços educativos e suas demandas.

Pimenta e Lima (2004, p.111) afirmam que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

Compreende-se desta maneira a importância do estágio como elemento de conhecimento, amadurecimento de ideias, como um espaço para reflexão e busca de respostas para questões que apenas são percebidas e desenhadas na prática. Quando nos colocamos como sujeitos ativos do processo do qual participamos, nosso conhecimento é posto em prática, de modo que conseguimos analisar o quanto conseguimos nos apropriar do mesmo.

Porém, Pimenta et al (2017) constatou em sua pesquisa que aproximadamente metade das instituições investigadas não possuem disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios. Percebe-se esse fato como um impasse nos cursos de formação, pois os estágios deveriam ser valorizados como momentos de aprendizagem, estratégia, busca de uma compreensão dos fatores que envolvem os processos educacionais. Frente ao exposto, nota-se que esse momento que deveria ser valorizado pelas instituições de ensino, apenas é considerado como mais uma atividade que o aluno está sujeito a cumprir.

Deste modo, a relação entre os cursos de formação e as instituições de educação básica precisam ser repensadas e reavaliadas pelas instituições formadoras, de modo que o processo de aproximação entre ambas seja constante. Faz-se necessário valorizar a prática, de modo que esse conhecimento da realidade, não torne um descrédito para as instituições formadoras, mas sim que isso possibilite aos acadêmicos uma formação permanente, a qual lhe possibilite adequar seus conhecimentos a prática de fato.

Frente a realidade, Gatti (2013; 2014) questiona o que é oferecido nos cursos de formação, alegando que atualmente os cursos disponibilizam uma



formação pedagógica superficial, não podendo considerá-la como formação de profissionais, pois percebe-se a diminuição da carga horária dos cursos e disponibiliza-se uma formação panorâmica e fragmentada. Desta forma, a autora questiona como esta formação poderá proporcionar ao futuro profissional a capacidade de planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino ou, até mesmo, entender e lidar com aspectos de desenvolvimento que se apresentam com indivíduos oriundos de diferentes contextos que possuem culturas, hábitos e interesses diversificados.

Desta forma, analisando os processos de formação, Libâneo e Pimenta (1999, p. 265) afirmam que “os professores consideram à docência como um conjunto de “gavetas fragmentadas e justapostas”, negando a capacidade do ensino”. Essa fragmentação torna-se um impasse para a realização de um trabalho que abranja um contexto social de inter-relações entre as áreas do conhecimento, pois a formação de professores deve partir do seu campo de prática e agregar os conhecimentos considerados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.

Essa fragmentação dos conteúdos e a divisão disciplinar enaltece aspectos de um ensino tradicional, no qual não encontramos relações entre os conhecimentos e nem entre os sujeitos que os vivenciam, pois acredita-se que é fundamental apenas que cada disciplina trate de seu conteúdo, sendo o domínio do mesmo essencial para a aprendizagem, não necessitando relacioná-lo com o todo.

Nesse sentido, Machado (2005) ressalta que a maioria das propostas curriculares são regidas por princípios, os quais sinalizam a sua interligação com o tipo de sujeito que se quer formar, para um determinado tipo de sociedade. Ao abordar especificamente sobre o princípio de fragmentação, Machado (2005) ressalta que esse princípio representa a falta de diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo, sendo que cada professor fica responsável pela metodologia e avaliação que irá realizar.

Desta maneira, segundo Gatti (2010) questiona-se o fato de que a formação de professores para a educação básica possa ser feita em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. A autora acredita que seria necessário no Brasil instituições

superiores com uma faculdade ou instituto próprio que apresentem uma base comum formativa como em outros países, nos quais há centros de formação de professores que englobam todas as especialidades como pesquisa, estudo e extensão relativos a didática com reflexões e teorias relacionados a essa formação.

Porém, os problemas a respeito dos processos de formação não dizem respeito apenas à currículos fragmentados, divisão disciplinar e a dissociação entre teoria e prática, também estão relacionados com os docentes que ministram aulas nos cursos de formação. Para Gatti (2016), os docentes das faculdades não têm a devida clareza de que estão formando um profissional da educação que irá trabalhar com crianças e adolescentes, uma vez que consideram essa ação como inferior, pois o importante seria formar os intelectuais e pesquisadores. Essa falta de clareza resulta em uma formação que não dá conta de atender as demandas dos processos de ensino e aprendizagem do espaço com o qual estão interagindo.

De acordo com Behrens (2007), os professores iniciantes relatam que a teoria que aprenderam no curso de formação inicial não tem relação direta com a prática docente. A autora destaca que um dos problemas é que alguns professores que atuam na formação inicial de professores estão distantes da escola, desta maneira geram um preparo para a docência com propostas que são ideais, mas que em muitas vezes não condizem com a realidade.

Portanto, percebe-se que a experiência na universidade não condiz muitas vezes com a realidade. Segundo Freire e Shor (1986), os conceitos que se estudam na universidade podem trabalhar no sentido contrário da realidade concreta, para tanto tornam-se distantes da sociedade.

É possível superar esses impasses nos processos de ensino na medida em que os docentes estiverem dispostos a modificar sua postura. A profissão docente exige que os professores permaneçam em um desenvolvimento contínuo, para que possam rever e renovar seus conhecimentos, as competências e perspectivas de ensino e aprendizagem. Portanto, o papel docente está além de ensinar na sala de aula, mas provocar aprendizagens que preparem as pessoas para a vida (BEHRENS, 2007).

Frente ao exposto, não é intenção criticar os educadores, mas ressaltar que a sua função e sua postura nos processos de formação são essenciais para que apresentem qualidade em seu trabalho e no resultado a que se destina. É importante evidenciar que os educadores e educadoras enfrentam diariamente uma gama de dificuldades, algumas oriundas de políticas de governos muitas vezes preocupadas majoritariamente com o aumento de índices e dados quantitativos decorrentes do processo de ensino, da mesma forma enfrentam o descaso com a profissão, submissão a baixos salários, locais de trabalho sem condições adequadas, dentro outros aspectos.

De acordo com Gatti (2013-2014), é fato a expansão do número de instituições escolares e de matrículas comparadas a outros períodos da história da educação no Brasil. No entanto, esse fato não garantiu mudanças significativas na formação de professores ou mesmo em reformas educacionais, curriculares e tecnologias que atendam a demanda da formação inicial de forma a considerar os aspectos da realidade escolar.

Matos (2007) menciona que a organização curricular precisa apresentar uma perspectiva crítica e processual que viabiliza uma formação ampla e consistente sobre a sociedade, a educação e sua função na atualidade. Essa organização curricular deve oferecer ao profissional da educação uma formação teórica- epistemológica, desta maneira, esse profissional terá subsídios para construir uma perspectiva crítico-analítica sobre a educação e também sobre sua prática.

Para solucionar os problemas da formação de professores, segundo Gatti (2010), é necessária uma revolução nos currículos de formação e nas estruturas institucionais, pois, de acordo com a autora, já temos muitas emendas e fragmentação. Precisa-se de currículos articulados que sejam pensados a partir da função social da escolarização, de forma a ensinar conhecimentos acumulados consolidando-os com valores e práticas da vida civil.

De acordo com Matos (2007), novos estudos são necessários, pois inúmeras propostas de formação não condizentes com a formação do educador são propostas na contemporaneidade. Segundo a autora, é importante lutar por uma concepção de formação que possibilite a emancipação, articulando uma relação entre proposições teóricas, instituições formadoras e escolas. A

concepção mencionada pela autora poderia possibilitar a construção de novas propostas curriculares de formação, que se relacionem com a compreensão da realidade cultural e de trabalho, aonde saberes e práticas sejam considerados nessa construção.

Frente ao exposto, é possível afirmar juntamente com Nóvoa (1992) que é necessário valorizar paradigmas de formação que incentivem a preparação de professores que estejam comprometidos com o seu próprio desenvolvimento profissional e que participem da execução de políticas públicas.

O autor supracitado ressalta a importância de uma mudança nos cursos de formação: produzam uma expansão do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores para que possam compreender seus alunos e suas origens; diversificar os instrumentos pedagógicos, preocupando-se com a educação de todos e todas para que essa formação possa contribuir também na formação pessoal dos estudantes.

Reafirmando a necessidade de mudança no processo de formação de professores, Libâneo (2009) considera que as instituições de ensino precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, para possibilitar aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais para compreender e lidar com a realidade. Esses objetivos relacionam-se com o desenvolvimento da razão crítica que possibilita pensar e intervir na realidade, também no fortalecimento da subjetividade dos alunos e na construção de sua identidade pessoal, ou seja, a construção para uma cidadania participativa. Para tanto, a metodologia de ensino deve ajudar os alunos a pensar instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada.

A partir das contribuições de Libâneo (2009), podemos inferir que a docência implica não somente o socializar dos conteúdos de ensino, mas também ajudar os estudantes o processo de pensar certo (FREIRE, 1996), raciocinar e atuar. Essa atuação docente pode contribuir diretamente no processo de aprendizagem quando encoraja o estudante a pensar seu próprio processo de conhecimento.

Sob essa perspectiva, Nóvoa (1992) afirma a necessidade de diversificar os modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, pois a formação passa pela

experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Behrens e Oliari (2007) também acreditam que a educação deve proporcionar um ensino e aprendizagem que produza um conhecimento autônomo, crítico e reflexivo. De acordo com as autoras o conhecimento necessita de processos de construção e reconstrução e deve ser realizado pelo sujeito sobre o ambiente nos processos de assimilação, acomodação e auto-organização. Nesse sentido, Libâneo (2009) menciona que não se trata de adequações meramente técnicas, mas de uma mudança mental, uma mudança conceitual, uma mudança no modo de pensar e atuar didaticamente, por parte dos professores.

Freire reforça esse ponto de vista ao afirmar que:

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam e exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (1996, p. 13)

No entanto, é preciso pontuar que muitos professores ainda se utilizam de uma didática instrumental o que, por vezes, interfere na aprendizagem dos estudantes, uma vez que se limita a “passar o conteúdo”, sem necessariamente transformá-lo em matéria de ensino.

De acordo com Libâneo (2009), para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino e possa orientar o ensino dessa matéria de forma a proporcionar aprendizagem, é preciso que ele tenha formação na matéria que leciona e formação pedagógico-didática.

Para Behrens (2007), o movimento de transposição de paradigmas, requer da educação uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista, para dar espaço a uma formação de professores que leva a novas maneiras de ensinar, aprender e investigar. Segundo a autora, qualificar os profissionais seria desafiá-los a modificar e transformar seu papel como docente crítico e reflexivo, focando-se no processo de formação e não apenas no produto final, associando o aprimoramento da teoria com a prática.

Nóvoa (2007, p.204) propõe quatro evoluções, as quais irão contribuir para transformar os programas de formação de professores. Tais perspectivas seriam:

a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto- conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise coletiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do coletivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do teacher research movement caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores.

Frente as discussões, é possível perceber a importância dos posicionamentos de diferentes autores em relação a formação de professores. Esses posicionamentos sugerem um novo olhar para os cursos de formação. Os estudiosos citados ao longo do texto são consomantes em sublinhar a importância do aprimoramento dos Cursos de Licenciatura para a profissionalização docente. Em nossa pesquisa, buscamos conhecer e interpretar a realidade dos Cursos de Pedagogia da região Sudoeste do Paraná, a fim de compreender a base da formação de professores para a primeira etapa da educação básica na região. Nesse sentido, no próximo capítulo passamos a tratar especificamente do curso de pedagogia, em especial quando foi instituído no Brasil, qual sua concepção e as mudanças que compõe o perfil profissional do licenciado em Pedagogia.

### **3 O Curso de Pedagogia no Brasil: a trajetória do processo da formação de professores da primeira etapa da Educação Básica**

O curso de pedagogia no Brasil, passou por várias reformulações (Parecer CFE nº 251/1962, Parecer CFE nº 292/1962, a lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, Parecer nº 252/69, Parecer n. 259/69...), as quais buscavam organizar e repensar estratégias para que estivesse de acordo com determinados padrões federais para a sua oferta.

Frente ao exposto, ao iniciar-se a discussão a respeito do curso de pedagogia relata-se como eram organizados os processos de formação de professores. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação de professores em cursos específicos no Brasil é inaugurada no final do século XIX, com as escolas normais destinadas a formação de docentes para as primeiras letras. De acordo com as autoras, a oferta da escolarização era escassa em nosso país e destinava-se a poucas pessoas. A partir da década de 1930 a Escola Normal passa a ser substituída pelos Institutos de Educação na qual a formação de professores para a escola primária dava-se em dois anos. As disciplinas ofertadas eram de fundamentos e metodologias de ensino. O Instituto De Educação oferecia cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento. (TANURI,2000).

No entanto, ao tratarmos especificamente do curso de pedagogia, pode-se afirmar, de acordo com Silva (2006), que o mesmo foi instituído a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n.1190 de 4 de abril de 1939. Esse documento tratava de um padrão federal, ao qual as instituições deveriam se adaptar, abordava questões referentes aos cursos de bacharéis e licenciaturas. Este decreto organizou os currículos e a duração dos cursos, os quais eram organizados por um esquema conhecido como esquema 3 + 1. O esquema 3 + 1 tinha por premissa que quem cursava três anos obtinha o título de bacharel; e quem cursava três anos mais um ano de didática obtinha o título de licenciado.

Consultando o Decreto –Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939 percebe-se que a organização do curso ocorria por séries, constituindo-se de primeira, segunda e terceira série, e quem desejasse obter o título de licenciado em

pedagogia deveria cursar mais um ano de didática. “O curso de didática constituía-se das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação”. (Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, não paginado). Os licenciados em pedagogia também poderiam lecionar história, geografia, matemática e estudos sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A organização do curso de pedagogia pode ser melhor visualizada no quadro abaixo.

Quadro 1- Organização do curso de Pedagogia

<b>Primeira série</b>	<b>Segunda série</b>	<b>Terceira série</b>
1. Complementos de matemática.	1. Estatística educacional.	1. História da educação.
2. História da filosofia.	2. História da educação	2. Psicologia educacional.
3. Sociologia.	3. Fundamentos sociológicos da educação.	3. Administração escolar.
4. Fundamentos biológicos da educação	4. Psicologia educacional.	4. Educação comparada.
5. Psicologia educacional	5. Administração escolar	5. Filosofia da educação

Fonte: Organização do curso de Pedagogia, adaptado Brasil, Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

Para Almeida; Lima (2012) o curso de pedagogia foi criado no Brasil devido à preocupação em preparar docentes para a atuação em escolas secundárias e não para escolas primárias, pois para ministrar aulas nas escolas primárias era necessário apenas a formação nas escolas normais.

Outra questão relacionada ao curso era a dicotomia entre licenciatura e bacharelado: acreditava-se que a licenciatura formava o professor habilitado para trabalhar em sala de aula no primeiro ciclo, no ginásio ou no segundo ciclo. Já o bacharelado era propício para quem buscasse atuar como técnico em educação. O curso quando voltado para a formação de técnicos em educação



caracterizava-se pela presença de graduandos que geralmente já eram professores primários, que realizam essa formação na área da pedagogia para assumir funções de inspeção escolar, planejamento curricular, orientação e funções administrativas nas secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação.

Em 1962, algumas alterações foram introduzidas no curso de pedagogia, alterações tais que ao serem discutidas propunham uma controvérsia entre manter ou não o curso, alegando que não apresentava conteúdos próprios. Porém, manteve-se o curso e através do Parecer CFE nº 251/1962. Esse parecer estabelece o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia e fixa o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo aplicável como critério para transferências de alunos em todo o território nacional. Já a licenciatura regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962 previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado (MEC, 2005).

As preocupações referentes ao curso eram visíveis, pois de acordo com Silva (2006) em 1967, alunos da região de Rio Claro em um Congresso Estadual de Estudantes, apresentaram propostas para buscar a reformulação do curso, alegando preocupação excessiva com a formação teórica, negligenciando outros aspectos essenciais à formação profissional. Os mesmos também questionavam a definição dos objetivos do curso e a regulamentação da profissão.

Na prática, ao invés de mudanças significativas e positivas serem efetivadas em relação ao curso e ao ensino, o que se visualizava era o controle do estado no ensino. Mudanças estabelecidas com o intuito de economizar recursos e aumentar a produtividade, passam a integrar a proposta de reforma elaborada pelo governo, referimo-nos a lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Segundo Silva (2006), essa lei priorizava os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, subordinando a universidade as exigências da sociedade. Neste período que

surge a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrículas por disciplinas, dos cursos de pequena duração e a união de disciplinas afins em um mesmo departamento.

De acordo com o parecer 5/2005 do MEC referente as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 de 1968, facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, um novo parecer foi criado, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 que tratam da organização e o funcionamento do curso de Pedagogia. Indica-se como finalidade do curso preparar profissionais da educação, que para obterem título de especialista deveriam realizar uma complementação desses estudos.

A partir do Parecer nº 252/69 padronizou-se o título de licenciado a qualquer das habilitações, não se separa mais a formação do bacharel e do licenciado. Em relação à docência no ensino primário ser ministrada pelos pedagogos, o referido Parecer indica que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. Deste modo, o pedagogo poderia atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais, para tal “incluiu-se mais alguns estudos no currículo do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado” (SILVA, 2000, p. 50).

De acordo com Brzezinski (1996), a formação do especialista no curso de Pedagogia imposta pela lei com o Parecer nº 252/69 conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, promovendo discordâncias entre especialistas e professores. Pois os especialistas, mesmo sem possuir a formação apropriada desempenhavam uma função que lhe oferecia status, já os professores sentiam-se inferiores diante de sua condição profissional.

Segundo o Parecer 5/2005, a Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção fosse feita no curso de graduação em Pedagogia de que resultava o grau de licenciado. Como

licenciatura permitia-se o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau.

Desta forma, o curso de pedagogia passa a ser composto por uma base comum, constituída por matérias básicas a formação de todos os profissionais da área da educação e uma base diversificada que trata das habilitações específicas da área. Sendo que a parte comum, segundo Silva (2006, p.27), ficou composta das seguintes matérias: “sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática”.

O parecer de 1969 foi criticado por alguns autores (Libâneo; Pimenta 2002), sendo considerado como problemático, pois promovia a desvalorização do trabalho dos pedagogos, difundindo dúvidas sobre o perfil desse profissional. Libâneo; Pimenta (2002) elencam alguns problemas gerados por esse decreto: caráter tecnicista, esvaziamento teórico excluindo o caráter teórico da pedagogia como fenômeno educativo, currículo fragmentado e aligeirado, separação do currículo em blocos.

Silva (2006) afirma que o parecer n. 259/69 fragmentou o currículo de várias maneiras, comprometendo as possibilidades dos especialistas em educação exercerem atividades autenticamente educativas. Outra questão levantada pela autora trata-se da divisão em duas partes das matérias que compõem o curso. Também se questiona os estudos sobre administração, orientação, supervisão, devido os mesmos poderem ser feitos em habilitações distintas retirando o caráter de globalidade do curso. Portanto, de acordo com a referida autora, não se pode formar o educador a partir de conteúdos incoerentes e dissociados, sucumbindo à uma formação genérica de tendência tecnicista.

Destacam-se várias outras indicações para buscar reformulações no curso e também nos processos de formação das licenciaturas. Embora as mesmas não tenham sido aprovadas, foram importantes para incentivar discussões sobre o assunto. Segundo Silva (2006), entre o conjunto de documentos estavam o CFE n. 22/73 que discute as normas gerais para cursos de licenciatura, CFE n. 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, a CFE n.68/75 que redefine a formação das licenciaturas, CFE n. 71/76 que regulamenta a formação superior de professores para educação especial, indicação prevista, mas não encaminhada.

Outras ações também merecem destaque nesse cenário, dentre elas cita-se o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas em 1978, que se tornou uma alternativa para repensar os estudos pedagógicos em nível superior para o curso de pedagogia.

É importante dizer que essas ações não resultaram em mudanças significativas, pois na década de 1980 o curso de Pedagogia ainda apresenta caráter tecnicista com ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. Nesse período, foram intensos os movimentos pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Busca-se um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, no entanto há que se ressaltar que o debate nunca foi consensual.

Ainda na década de 1980 de acordo com Silva (2006 apud SILVA 1981), participantes da I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo organizaram uma mobilização nacional que tinha como intuito intervir nos processos de formação, criando-se o Comitê Nacional Pró- Reformulação o qual iria atuar através de comitês regionais. O documento produzido pela comissão foi importante para nortear o trabalho e as discussões sobre a reformulação do curso de pedagogia e das demais licenciaturas. Segundo Silva (2006), o documento citado buscava modificações nas relações entre bacharelado e licenciatura e também considerava a ideia de que todo professor deveria ser considerado educador.

A partir deste documento encaminhado pelo Comitê Nacional, inúmeros Seminários Regionais começaram a discutir a respeito da educação e organizou-se um documento conhecido como “Documento Final” de 1983 aonde a ideia da pedagogia enquanto curso se fortaleceu e novamente se voltou a repensar sobre a identidade do pedagogo (SILVA, 2006).

Frente a essas discussões a respeito da formação de professores e com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), se estabeleceu a formulação de princípios de uma base comum nacional para formação de todos os educadores. Segundo Brzezinski (1996, p. 156), “era consenso em todas as propostas o curso de Pedagogia deveria assumir prioritariamente a formação do professor para depois formar o especialista em educação”. Desta maneira, a formação de professores

tornou-se o pressuposto do curso de pedagogia e não a mais a formação do especialista. Mais tarde, o CONARCFE transformou-se em associação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que mantém como eixo comum a formação do professor.

Em 1990, o curso de pedagogia recebeu uma nova reformulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a qual define a formação do professor para a educação básica em seu artigo 62:

(...) 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.

No entanto, mesmo que a exigência do nível superior para atuar na educação básica tenha ficado estabelecida, as etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental permitiam a atuação apenas com o nível médio.

Em 1999, divulgou-se a Proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, elaborada por especialistas de Ensino de Pedagogia. Tal documento abordava os princípios discutidos pela ANFOPE. Essa proposta discutia as funções do Curso e áreas de atuação do pedagogo, segundo a qual o profissional da pedagogia poderia atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e difusão do conhecimento. (SILVA, 2006).

Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Essas diretrizes propõem que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica considerem de um lado a formação de competências necessárias à atuação profissional como foco do curso, também a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e de outro lado, a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento. Deve-se o estudo estar orientado pelo princípio da ação-reflexão-

ação, sendo a resolução de situações-problema uma das estratégias didáticas que deve ser privilegiada (BRASIL. MEC/CNE, 1/ 2002).

No entanto, em 2006 novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas. De acordo com as orientações das referidas Diretrizes, o curso de pedagogia deve preparar o acadêmico para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar, na participação de atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica, sendo amplo o campo de atuação do profissional de pedagogia.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (2006), a formação inicial do curso de pedagogia deve proporcionar a articulação entre os conhecimentos do campo educacional com práticas de pesquisas e práticas profissionais, proporcionando o exercício da docência, bem como trabalhos relacionados com coordenação, práticas educativas em espaços escolares e não-escolares e planejamento. O propósito dos estudos deste campo é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

Frente ao exposto, percebe-se que ao longo de sua trajetória o curso de pedagogia passou por reformulações e adaptações que buscavam definir a identidade do curso e as áreas de atuação dos profissionais formados pelo mesmo.

Atualmente, vigora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e a formação continuada (2015) a qual compreende à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que deve envolver conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Desta maneira, necessita proporcionar a construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes

à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Perante essa afirmação, percebe-se o compromisso que a formação inicial tem junto aos estudantes e, também, como retorno à sociedade. Por isso, é importante questionar: será que nossos cursos de pedagogia estão conseguindo formar adequadamente os estudantes? Como ocorrem os processos de formação? Qual seu comprometimento frente a sociedade? A formação é pensada e repensada de acordo com comprometimento que as Diretrizes propõem? Estabelecem relação entre teoria e prática?

O site do Inep, Instituto de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, disponibiliza alguns dados que nos dão uma visão panorâmica do cenário dos cursos de pedagogia no Brasil, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2- Oferta e procura do curso de Pedagogia no Brasil

<b>NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO</b>		
Total: 1046	Pública: 146	Privada: 902
<b>NÚMERO DE CURSOS</b>		
Total: 1646	Pública: 502	Privada: 1144
<b>MATRÍCULAS</b>		
Total: 679.286	Pública: 126.265	Privada: 553.021
<b>MATRÍCULAS TRANCADAS</b>		
Total: 82.167	Pública: 11.328	Privada: 70.839
<b>CONCLUINTES</b>		
Total: 125.099	Pública: 22.347	Privada: 102.752

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 adaptada, Inep- Instituto de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

Como pode-se observar, o curso de pedagogia apresenta um número considerável de alunos matriculados, porém estas matrículas e a disponibilidade de cursos são superiores na rede privada, bem como, o número de Instituições que disponibilizam o curso. Pois, se observarmos na tabela acima, num total de 1046 instituições que oferecem o curso apenas 146 são instituições públicas, ou seja, apenas 14% das instituições. Isso torna-se uma preocupação ao passo que

se percebe que o curso de pedagogia é de extrema importância quando se fala em educação, desenvolvimento social e econômico de uma região.

Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a formação de professores para atuar na primeira etapa da educação básica fica delegada as Instituições privadas. Sabemos que algumas instituições privadas apresentam outros objetivos, diretamente ligados ao produtivismo e a ganho financeiros. O que nos remete a nos preocuparmos com o fato de que determinados aspectos fundamentais à formação de professores possam ser influenciados e/ ou negligenciados, não permitindo aos acadêmicos o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade.

Deste modo, percebe-se que uma maior atenção por parte da esfera pública faz-se necessário, para que mais indivíduos possam ter acesso ao curso e posteriormente contribuírem com seu trabalho para a construção de sociedade crítica e mais humanizada.

Para tanto, ao analisar a trajetória decorrente do curso de pedagogia, nota-se que o mesmo, passou por muitas reformulações e aperfeiçoamentos, até mesmo, se chegou a cogitar a ideia de que poderia ser extinto, devido à falta de “identidade do curso”. Porém, em todo o seu percurso, houve lutas, manifestações de educadores que percebiam as dificuldades encontradas para a formação do profissional para atuar na primeira etapa da educação básica.

Encerramos esse capítulo afirmando que em relação ao curso de pedagogia muitos aspectos ainda precisam ser problematizados e transformados. No entanto, compreendemos que o curso em questão já passou por melhorias significativas em relação a sua estruturação, a qual trouxe maior organização ao curso e, de certa forma, conseguiu avançar no sentido da profissionalidade docente das professoras e professores que atuam nessa etapa da educação básica e/ou especificamente no cargo de pedagogas ou pedagogos nas equipes pedagógicas.

No capítulo que segue, apresentamos as escolhas metodológicas que nos orientaram na busca da compreensão da configuração dos cursos de pedagogia na região Sudoeste do Paraná.



#### **4 PARTICULARIDADE METODOLÓGICA: A BUSCA PELOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido para mapear as Universidades e/ ou Instituições que disponibilizam o curso de pedagogia na região Sudoeste do Paraná. Esse trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, documental, baseada na análise de conteúdo das matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da região Sudoeste do Paraná.

Segundo Severino (2007), a pesquisa exploratória oferece informações sobre um determinado objeto, delimita um campo de trabalho e mapeia as condições de manifestação desse objeto. De acordo com Cruz (2011.p. 21), “a pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade”. Diferentemente de uma análise quantitativa que utiliza técnicas de estatística para quantificar dados e evidências coletados. As pesquisas qualitativas “pedem descrições, compreensões e análises de informações, fatos, ocorrência que naturalmente não são expressas por números.” (MARTINS; THEÓFILO, 2007, p.135).

Minayo (2006, p.27) afirma que:

[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião de informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Frente ao exposto, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa não é apenas uma exposição de dados, e sim uma possibilidade profunda de busca de informações e de interpretações a partir e sobre a realidade como ela se apresenta.

A pesquisa documental utiliza-se de documentos para compor o seu *corpus* de dados de análise. Esses documentos que podem ser encontrados em arquivos públicos ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científica, em arquivos de instituições religiosas ou mesmo

particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondência, diários, memórias, autobiografias, ou coleções de fotografias (MEDEIROS, 2010).

Como método de análise, optamos em utilizar os pressupostos de Bardin (2016), os quais serão melhor discutidos oportunamente na sequência desse capítulo. Apresentadas nossas delimitações metodológicas, expomos a seguir o nosso lócus de pesquisa.

#### **4.1 REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ – LÓCUS DA PESQUISA**

O estado do Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado ao norte da região Sul. Faz divisa com Mato Grosso do Sul a noroeste, São Paulo ao norte e ao leste, Santa Catarina ao sul, Argentina a sudoeste, Paraguai a oeste e oceano atlântico a leste. Sua área é de 199.554 km<sup>2</sup> e conta com 399 municípios (Paraná, 2018).

Seus indicadores econômicos apontam o estado como um dos maiores produtores do Brasil com cerca de 23% da produção brasileira de grãos, na qual destaca-se a produção de trigo, milho, feijão, algodão, soja, café, mandioca, cana-de-açúcar e erva-mate. É de grande importância a bovinocultura de leite e de corte, suinocultura, avicultura. No setor industrial destaca-se a agroindústria, empresas alimentícias, de fertilizantes, cimento, eletroeletrônica e a metalomecânica (Paraná, 2018).

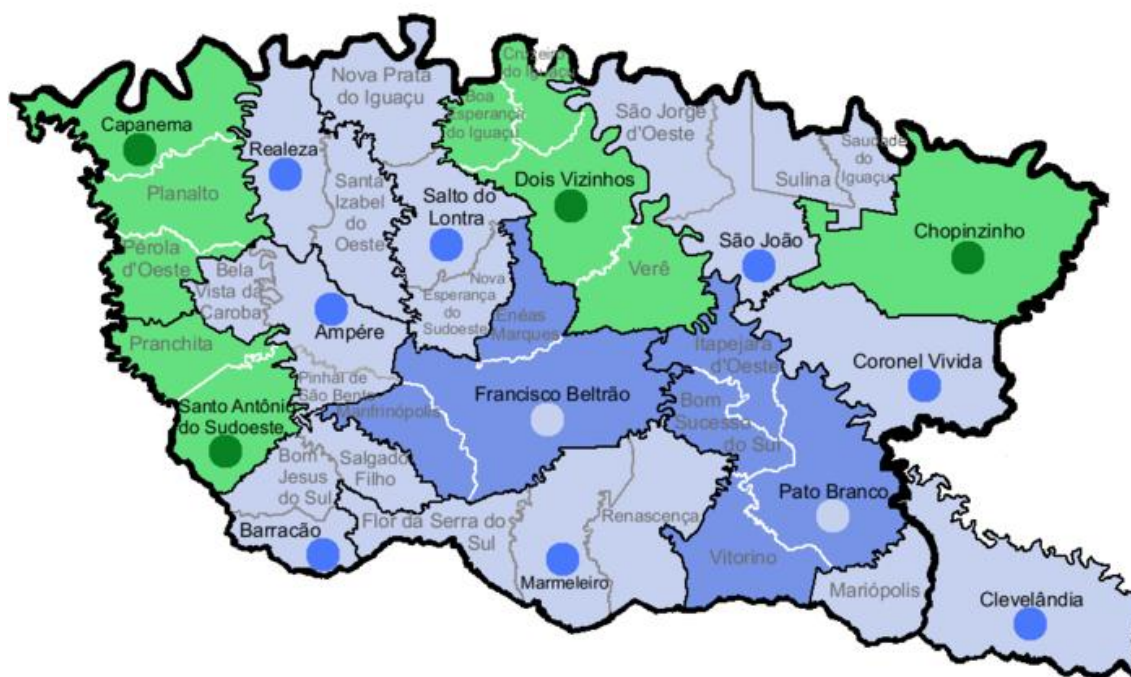
A região Sudoeste do Paraná está situada na região Sul do Brasil, de acordo com os dados do IPARDES (2016), possui uma população estimada de 622.874 habitantes e é composta por 42 municípios situados em uma área territorial de 17.060,444 km<sup>2</sup>.

Este território geográfico alberga os seguintes municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Pinhal

de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino. (IPARDES, 2012).

Tal afirmação pode ser visualizada no mapa a seguir, o qual apresenta a região Sudoeste do Paraná.

Figura 1- Mesorregião Geográfica do sudoeste do Paraná



Fonte: Mesorregião Geográfica do Sudoeste Paranaense, adaptado Ministério Público do Paraná (2018)

Os referidos municípios apresentam ligações com o Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, devido a semelhanças de relevo, clima e colonização. O fato da região Sudoeste do Paraná estar próxima da capital Curitiba contribui para o desenvolvimento econômico e social da região. Os fatores regionais dialogam historicamente com o processo de expansão da Educação Superior, vivenciado nas últimas décadas e que contribuem com o processo de desenvolvimento regional. (MASSUCATTO et al, 2016)

Quanto a ocupação da região, Bernartt (2006) relata que a região sudoeste do Paraná tem sua formação e ocupação marcada por conflitos em torno da propriedade e da posse da terra, com base em uma agricultura familiar.

Desta maneira, de acordo com Turmena (2009), a economia da região Sudoeste, inicialmente, concentrou-se na extração de recursos naturais como a erva-mate, madeira e couro e criação de animais (gado e suínos). Algumas mudanças ocorreram, pois com a chegada dos sulistas, a região passou a se caracterizar pela produção agrícola, atrelada a uma forma de produção agroindustrial (milho, soja, feijão, aves, suínos, fumo, etc.). Quanto à industrialização, a mesma ocorreu tardiamente, tendo um aumento significativo de indústrias na década de 1980 e a partir da década de 1990 com o setor têxtil e de abate de aves concentrados principalmente em municípios como Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos que constituem um eixo articulado na região.

Para Perondi et.al (2007), a região demonstra interação entre as atividades agrícolas e não- agrícolas. Concordando com essa afirmação, pode-se ressaltar que atualmente a região caracteriza-se pela produção de milho, soja, trigo, bem como pela criação de suínos, bovinos, equinos, ovinos, galináceos. Apresentando um forte desempenho na área de serviços com a influência dos Arranjos Produtivos Locais – APL's de confecção, alumínio metalurgia, moveleira e de produção de softwares.

Segundo Marini (2012, p. 119), os arranjos produtivos locais se caracterizam como “um sistema localizado de agentes econômicos, políticos e sociais ligados a um mesmo setor ou atividade econômica, que possuem vínculos produtivos e institucionais entre si, de modo a proporcionar aos produtores um conjunto de benefícios relacionados com a aglomeração das empresas”.

Mas, tratando especificamente da expansão das instituições de ensino superior na região sudoeste do Paraná, pode-se relatar que essa expansão foi mais relevante a partir dos anos 1999 e 2002, quando a região passou a ter 13 instituições de nível superior a maioria de caráter privado, de acordo com Massucatto et. Al (2016).

Porém, o primeiro contato da região com as instituições de ensino superior ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 com a criação de três instituições.

A primeira instituição foi estabelecida na cidade Palmas, com o Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA), entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), regularizada em 1969. Os principais aspectos que contribuíram para a instauração da ES em Palmas foram a ligação com o próprio Sudoeste, com outros municípios dos demais estados do sul, o pioneirismo da cidade e a presença católica ali presente. A segunda instituição criada na região também no município de Palmas em 1979 foi a Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas (FACEPAL). Ainda na década de 1970 mais duas instituições de ES foram criadas, uma em Pato Branco, a Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco (FACICON), que em 1982 passa pelo processo de alteração na sua denominação para Fundação de Ensino Superior e Pato Branco (FUNESP), e outra em Francisco Beltrão, Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), inicialmente com dois cursos: Estudos Sociais e Economia Doméstica. Ambas as instituições eram fundações com estruturas cedidas pelos municípios. (MASSUCATO, 2016, p. 162- 163)

Até o final da década de 1990, tais instituições permaneceram como opções regionais para a formação em nível superior, quando a região vivenciou seu segundo processo de expansão. Na Região Sudoeste as instituições de ensino foram em sua maioria fundadas pela iniciativa de grupos empresariais e pela verticalização do ensino médio para o superior de escolas particulares.

“A região sudoeste possui 34 IES públicas e privadas, que contemplam 09 instituições públicas e 25 instituições privadas, com uma oferta aproximada a 10.300 vagas que estão disponibilizados em áreas diversas” (RUBIN-OLIVEIRA, PEZARICO e FREITAG, 2012). Duas dessas instituições representam conquistas recentes para a região, sendo elas a UFFS-Universidade Federal da Fronteira Sul, no município de Realeza e o IFPR- Instituto Tecnológico Federal do Paraná, no município de Palmas.

#### **4.2 O método da Análise de Conteúdo: a coleta e a organização dos dados de pesquisa**

Para a análise do material, selecionou-se o método da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016). Este método foi desenvolvido nos Estados Unidos da América em 1940 e caracteriza-se pelo uso de critérios específicos de análise e interpretação de informações. Tais informações podem ser provenientes de diferentes fontes como jornais, livros, revistas, trabalhos acadêmicos.

De acordo com Bardin (2016, p. 48)

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Porém, a autora ressalta que não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, marcado por características e formas aplicáveis e adaptáveis a um campo muito vasto, as comunicações. As técnicas da análise de conteúdo variam de acordo com o objetivo da pesquisa. Deste modo, em nossa pesquisa optamos pela técnica da “análise categorial”. A qual, de acordo com Bardin (2016, p.201), “cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada”. Ela se baseia na organização do texto em unidades ou categorias.

Depois de escolhido o método de análise, foram necessárias escolhas metodológicas que orientassem a coleta de dados. Deste modo, a primeira escolha foi fazer um levantamento de todas as Instituições que disponibilizam o curso de pedagogia na região escolhida. Nesse momento, não delimitamos a especificidade da instituição (pública/privada), reconhecendo que todas as Instituições são importantes para o referido espaço geográfico e as modalidades dos cursos embora sejam distintas, compõem um todo significativo e modificador de cada região.

Num segundo momento, delimitamos as instituições as quais nos debruçaríamos no estudo do Projeto Pedagógico do curso e das Matrizes Curriculares. Para tanto, estabelecemos que o estudo vai se aprofundar nas Instituições públicas do Sudoeste do Paraná que ofertam o curso de Pedagogia.

Para mapear as instituições localizadas na região de estudo foi realizada uma busca no google por Faculdades e/ou Universidades que compõem o

quadro de instituições da região Sudoeste do Paraná. Para realizar tal ação, colocou-se no marcador do site o assunto: Faculdades e/ ou Universidades e ao lado o município específico ao qual tinha-se interesse em pesquisar, essa busca muitas vezes não gerou nenhum resultado. Então, optou-se pela busca no google maps com o mesmo assunto: Faculdades e/ou Universidades e colocou-se o município específico. Quando não encontrada nenhuma informação, buscava-se no site das prefeituras, para verificarmos se as mesmas teriam alguma informação a respeito das Universidades e/ou Faculdades localizadas em seu município.

Quando encontrada informações, como nomes das Universidades e/ou Faculdades, buscava-se o site das mesmas para verificar se ofereciam o curso de pedagogia, em qual modalidade, qual o perfil do curso, a matriz curricular e o contato da instituição como e-mail e telefone. Em muitos, o site da instituição não foi encontrado, apenas páginas de rede social como Facebook. Nesses casos, anotou-se o contato telefônico e e-mail para entrar em contato pessoalmente com a coordenação do curso.

Essa busca indica que a região Sudoeste do Paraná tem quatro Instituições públicas que ofertam o curso de pedagogia, sendo elas: 1) Instituto Federal do Paraná, localizado em Palmas- PR; 2) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, instalada no município de Francisco Beltrão- PR; 3) Universidade Estadual do Centro-Oeste, localizada em Chopinzinho- PR e 4) Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, a qual encontra-se localizada no município de Clevelândia- PR.

O fato da região Sudoeste do Paraná apresentar apenas quatro instituições públicas, num total de quarenta e dois municípios é um dado significativo. Destacamos o fato de que os municípios que compõe essa região ficam localizados no interior do estado e são de pequeno porte.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três momentos 1) pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Deste modo, a partir da explicação dos momentos do método, também se apresenta a aplicamos esses momentos à pesquisa.

#### 4.2.1 A pré-análise

A pré- análise é a fase de organização metodológica da pesquisa. Deste modo, quanto maior o cuidado ao desenvolver essa etapa, maior sucesso terá o estudo. De acordo com Bardin (2016), a pré- análise tem por objetivos: 1) escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) a formulação das hipóteses e objetivos; 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Para que a pré- análise cumpra seus objetivos é necessário seguir cinco passos, os quais seriam: 1) leitura flutuante; 2) a escolha dos documentos; 3) a formulação das hipóteses e objetivos, 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; 5) a preparação do material.

Assim, passa-se a descrever como procedeu-se na execução desses cinco passos propostos por Bardin (2016).

#### 4. 2.1.1 Passo 1: leitura flutuante

Para efetivar-se o primeiro passo, faz-se necessário estabelecer contato com os documentos os quais pretende-se analisar, de forma que seja possível delinear o estudo.

#### 4.2.1.2 Passo 2: escolha dos documentos

Esse passo refere-se à constituição do corpus da pesquisa, ou seja, refere-se aos documentos de análise. Bardin (2016) nos orienta que há duas maneiras para escolhermos nossos documentos: pode ser determinado a priori ou a partir dos objetivos definidos durante a leitura flutuante e das evidências abordadas.

Após a escolha dos documentos, temos demarcado nosso território de análise. Passa-se a constituição do corpus da pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 126): “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. De modo que para a constituição do mesmo resulta de escolhas, seleções e regras.



Ao citar-se regras de acordo com a referida autora, há quatro regras básicas para a constituição do corpus da pesquisa: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e a regra da pertinência.

A regra da exaustividade propõe que é necessário considerar todos os elementos desse corpus e não deixar de fora elementos por dificuldades ou por motivos os quais não sejam justificáveis.

O universo de documentos desta pesquisa foi definido e corresponde aos Projetos Pedagógicos de Curso e Matrizes Curriculares das Instituições públicas que ofertam o curso na modalidade presencial, as quais localizam-se na região de estudo. Desta forma, o corpus desta pesquisa é constituído de 4 (quatro) Projetos Pedagógicos de Curso e 4 (matrizes) Matrizes Curriculares.

A regra da representatividade refere-se a efetuar uma análise numa amostra do material, desde que essa “amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p.127), sendo possível que os resultados sejam generalizados.

Considera-se que esta regra se aplica a nossa pesquisa quando se optou por pesquisar instituições que disponibilizam o curso de pedagogia em diferentes municípios, embora os quais apresentam características semelhantes, diferencem em suas peculiaridades. Essa escolha permite rigorosidade por não se tratar apenas de uma universidade em específico ou apenas um município.

Já a regra da homogeneidade insiste que os documentos escolhidos sejam homogêneos, os quais devem obedecer a critérios de escolha, não permite desse modo que os mesmos sejam distintos uns dos outros. Assim, afirma-se que na presente pesquisa utilizou como critério de busca a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Matrizes Curriculares.

Para finalizar a regra da pertinência dispõe que os documentos devem ser adequados aos objetivos da análise. Considera-se que o conjunto de documentos selecionados para a análise cumprem essa regra, pois foram escolhidos e estão de acordo com os objetivos desta pesquisa.

#### 4.2.1. 3 A formulação das hipóteses e dos objetivos

A formulação das hipóteses, de acordo com Bardin (2016), trata-se de uma afirmação provisória do que se propõe a verificar, a qual permanece em suspenso enquanto não for posta à prova de dados seguros. A referida autora ressalta que algumas análises se realizam sem ideias preconcebidas, pois não é obrigatório ter como quia um corpus de hipóteses. Para tanto, pode-se afirmar que em nosso estudo opta-se pela segunda opção relatada pela referida autora, de modo que não elegemos um corpus de hipóteses para realizarmos nosso estudo.

Em relação aos objetivos, segundo Bardin (2016), o objetivo é a finalidade a que nos propomos, é o quadro teórico ou pragmático no qual os resultados serão utilizados. Deste modo, nossos objetivos de estudo foram:

- ✓ Identificar os cursos de Pedagogia da região sudoeste do Paraná;
- ✓ Verificar e descrever os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e orienta a formação desses profissionais na região sudoeste do Paraná;
- ✓ Analisar a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos das instituições identificadas;
- ✓ Analisar as matrizes curriculares para verificar se as mesmas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015);

#### 4.2.1.4 Referenciação dos índices e elaboração de indicadores

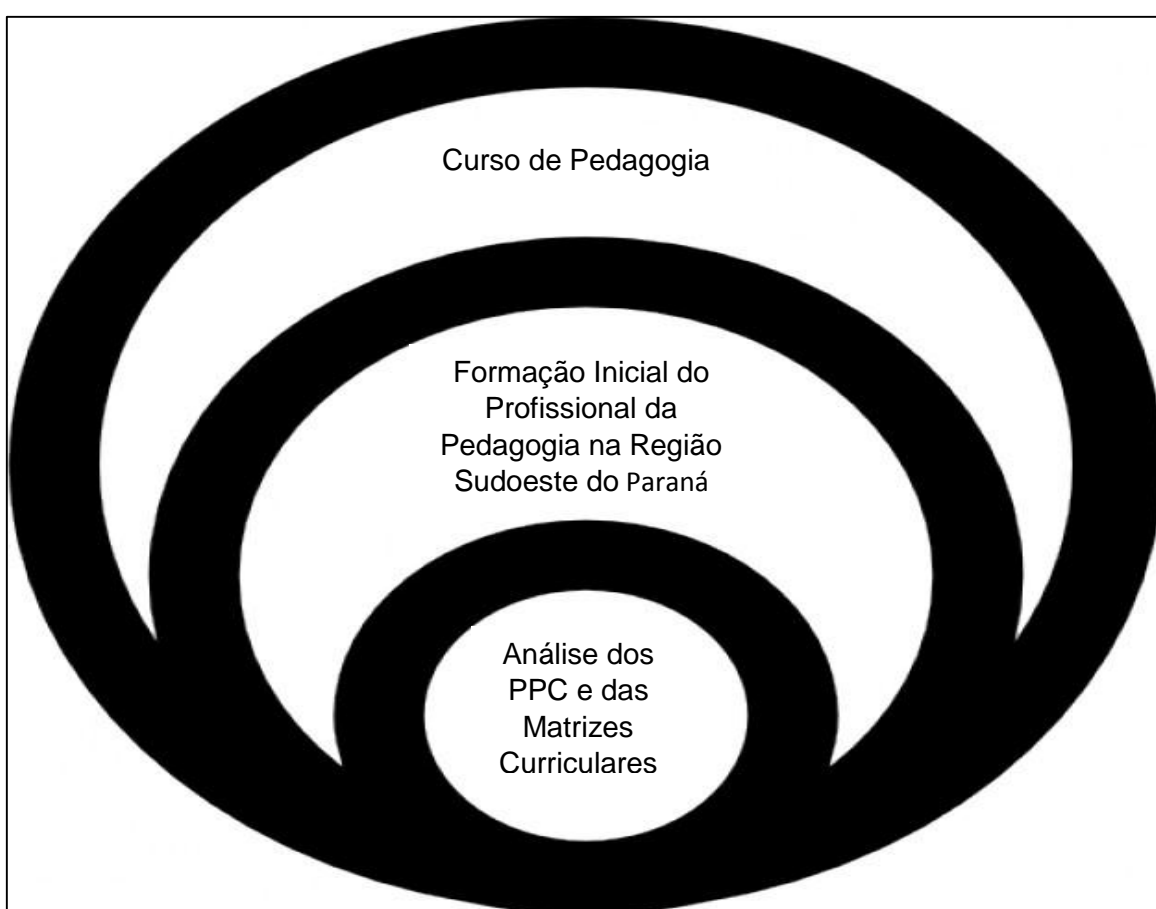
A referenciação dos índices faz parte do trabalho preparatório. Uma vez que se tenha escolhido os índices, constrói-se indicadores seguros e precisos. No presente estudo, nossa escolha para a referenciação dos índices refere-se a temática maior “formação inicial do profissional da pedagogia na região Sudoeste do Paraná”. Porém, Bardin (2016) propõe que se faz necessário

delimitar e escolher critérios de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e para a codificação e registro dos dados.

Formação Inicial do Profissional da Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná é uma temática abrangente, deste modo, nosso primeiro recorte foi escolher realizar um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e das Matrizes Curriculares de Instituições Públicas da supracitada região.

Esse recorte pode ser representado conforme a figura:

Figura 2 – Representação esquemática do recorte do estudo



Fonte: Representação esquemática do recorte do estudo, adaptado de Peloso. (2015).

Tal organização dá-se pelo fato de que nossa opção foi pela análise categorial, a qual prevê a categorização e a codificação do material selecionado para a análise. Segundo Bardin (2016, p. 133), a “codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em

unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

O processo de codificação inclui três escolhas:

- Recorte: escolha das unidades;
- Enumeração: escolha das regras de contagem;
- Classificação e a agregação: escolha das categorias;

O recorte consiste em definir quais elementos serão considerados na análise. De acordo com Bardin (2016), denomina essas escolhas como unidades de contexto e de unidades de registro.

A unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo, considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p.134). Já as unidades de contexto podem ser de dimensões e de natureza variáveis, podem se tratar de variáveis como as palavras ou tratar-se de temas.

Para nosso estudo, utilizamos como recorte o estudo dos Projetos Pedagógicos de curso e das Matrizes Curriculares das Instituições públicas a qual refere-se nossa pesquisa. Para formar as categorias temáticas, nos utilizamos de nosso objetivo maior de analisar, identificar, verificar nos projetos pedagógicos de curso os pressupostos teóricos e a concepção de profissional, além de analisar as matrizes curriculares e sua consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015).

As unidades de contexto são maiores que as unidades de registros. Deste modo, busca-se compreender as unidades de registros “Projeto Pedagógico de Curso e Matriz curricular” através da unidade de contexto “Formação Inicial”.

Já a classificação e a agregação são realizadas a partir de critérios de categorização. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2016, p. 147). Ainda, segundo a referida autora, a categorização reúne grupos de elementos os quais apresentam características comuns.

Para que haja a categorização deve se apresentar um critério, o mesmo pode ser: semântico, sintático e expressivo. Porém, para classificar os elementos em categorias deve-se investigar o que cada um tem em comum com outros. De modo que o que permite o agrupamento é o que eles têm em comum. Sendo que a categorização comporta duas etapas:

- ✓ O inventário: isolar elementos;
- ✓ A classificação: repartir os elementos e organizá-los;

Também pode empregar dois processos inversos:

- ✓ Por caixas: quando as categorias são elencadas a priori, a partir dos objetivos e das hipóteses;
- ✓ Por acervo: quando as categorias são definidas ao longo do processo e o título conceitual só é definido no final do estudo.

Para tanto, pode-se ressaltar que as categorias foram definidas a priori, ou seja, pelo processo denominado de acordo com Bardin (2016) como “caixas”. A partir de nossos objetivos, as seguintes categorias foram criadas:

Categoria 1: estudo dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia;

Categoria 2: estudo das Matrizes Curriculares;

Para cada categoria, elegeu-se critérios de análise.

Para a categoria 1:

- Pressupostos teóricos;
- Concepção de profissional;
- Correspondências e semelhanças entre os projetos;

Para a categoria 2:

- Carga horária do curso;
- Carga horária das disciplinas;
- Carga horária dos estágios;
- Turno e regime do curso;

- Semelhanças e divergências em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015);

Elegeu-se a categoria de número um com a intenção de identificar e discutir a respeito dos pressupostos teóricos e a concepção de profissional a qual é proposta pelas instituições pesquisadas. Já a categoria dois é regida pela intenção de analisar como as matrizes Curriculares estão dispostas em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015). Após esse processo, passa-se para a preparação do material, último passo para a pré análise.

#### 4.2.1.5 Preparação do material

A preparação do material é a padronização ou a classificação do material. Para nosso estudo foram organizadas pastas no computador, cada qual nomeada com o nome da Instituição que faz parte da pesquisa. Dentro de cada pasta, foram abertas subpastas nomeadas com o nome Projeto pedagógico do curso ou Matriz Curricular. Deste modo, encerra-se a pré-análise e passa-se para a segunda fase do método: a exploração do material.

#### 4.2.1.6 Exploração do material

Segundo o método da análise de conteúdo, a exploração do material é a aplicação das escolhas feitas na pré- análise. Deste modo, a fase da exploração do material, compreende a leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Matrizes Curriculares selecionadas para compor o corpus dessa pesquisa.

Organizou-se a leitura dos trabalhos inicialmente pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em seguida realizamos a leitura das Matrizes Curriculares e das Diretrizes Curriculares Nacionais;

Após o material ter sido explorado, inicia-se o processo de tratamento dos resultados e interpretação a qual é a última fase do método.

#### 4.2.1.7 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Com o processo de exploração do material já se obteve alguns dados os quais necessitam de tratamento para que se tornem significativos e válidos. De acordo com Bardin (2016, p.131), pode-se estabelecer “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, o quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”.

Após apresentação das escolhas metodológicas desta pesquisa, passa-se a apresentar nas seções que seguem os resultados obtidos, a interpretação e as inferências dela decorrentes. Em um primeiro momento, apresenta-se os resultados relacionados a presença do curso de pedagogia na região Sudoeste do Paraná, em segundo momento aborda-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados e em seguida o resultado da análise das Matrizes Curriculares.

## 5 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: análise, interpretação e inferências a partir dos dados coletados

Ao se pensar educação, formação, capacitação, nos remetemos a refletir sobre qual o impacto dessas ações para nossa região de estudo. Deste modo, segundo Oliveira (2001, p.3) “é de aceitação generalizada, inclusive no países industrializados que os êxitos e atrasos no campo social, político e econômico, podem ser explicados pela qualidade do serviço educacional”. Para tanto, compreendemos que a educação é um pilar fundamental para que o desenvolvimento aconteça.

Desse modo, como já informado, a região Sudoeste do Paraná é composta por 42 municípios. Desses 42 municípios, apenas 16 municípios disponibilizam o curso de Pedagogia. Pode-se afirmar que esses dados incluem instituições e/ou faculdades públicas ou privadas, com cursos na modalidade presencial, semipresencial ou a distância. Dessas instituições, 9 oferecem cursos presenciais, 18 disponibilizam curso a distância e 3 instituições disponibilizam cursos semipresenciais, totalizando 30 instituições na região Sudoeste do Paraná que disponibilizam o curso de pedagogia.

Para melhor expor, organizamos 3 quadros as quais demonstram a separação desses cursos por modalidades. Os quadros seguem abaixo.

O quadro 3 apresenta os cursos de modalidade a distância os quais também são conhecidos como cursos EAD- Educação a Distância.

Quadro 3 – Cursos de modalidade a distância

<b>Município</b>	<b>Universidade e/ou Faculdade</b>
Barracão	FAEL
	UNINTER
Capanema	UNICESUMAR
	UNINTER
	UNIPAR EAD
Chopinzinho	UNINTER
Dois Vizinhos	UNIFACS



	UNINTER
Flor da Serra	UAB
Francisco Beltrão	UNIPAR EAD
	UNINTER
Mangueirinha	UNINTER
Palmas	UNIDERP
	UNINTER
Pato Branco	UNINTER
Realeza	UNINTER
Santo Antônio do Sudoeste	UNINTER
Verê	UNINTER

Fonte: CRESTANI (2018)

Os cursos de modalidade a distância são regidos pela Resolução Nº 1, De 11 De Março De 2016 a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Segundo a resolução, a educação a distância caracteriza-se por ser uma modalidade educacional que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação, pessoal qualificado, políticas de acesso, de acompanhamento, processos de ensino e aprendizagem em rede como instrumento de mediação didático- pedagógica, as quais se concretizam em lugares ou tempo diversificados.

Alves (2011, p.90) afirma que:

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

O autor ressalta a importância da modalidade de educação a distância por ser democrática e permitir a indivíduos que por questões de mobilidade, custo e

distância não teriam acesso ao ensino superior. Pode-se utilizar o exemplo da região Sudoeste do Paraná, pois como observa-se nos dados citados anteriormente, dos 42 municípios que compõem a região, apenas 16 municípios disponibilizam o curso de pedagogia, totalizando 30 instituições na região, das quais apenas 9 são instituições presenciais, 18 oferecem curso a distância e 3 oferecem cursos semipresenciais. Deste modo, se não houvesse a modalidade de curso a distância, inúmeras pessoas que atualmente possuem um diploma e podem competir no mercado de trabalho e, deste modo, possuir uma renda superior e ter melhores condições de vida, não teriam essa oportunidade.

Dessa forma, Almeida (2003) ressalta que na modalidade de ensino a distância, a administração do tempo é compromisso do aluno, de modo que desenvolve sua autonomia para realizar as atividades em momentos os quais considere adequado, desde que respeite os limites de tempo impostos para determinada atividade.

Os cursos em modalidade a distância como definem as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a Distância (2016) devem compor a política institucional das Instituições de Ensino Superior, apresentando plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). Ao mesmo tempo que devem respeitar as políticas educacionais vigentes, ao Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes), aos padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (2016), as instituições possuem autonomia e respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos, pela definição de currículo, elaboração do material didático, orientação acadêmica, sistema de avaliação e também pela formação e gestão dos profissionais da educação e seus técnicos, em sua sede e polos.

As instituições que oferecem curso na modalidade a distância apresentam uma sede a qual responde acadêmica e financeiramente pela organização das ações e atividades administrativas, políticas e pedagógicas dos programas e cursos. Já os polos de Educação a Distância são unidades acadêmicas operacionais descentralizadas, instaladas em território nacional ou exterior para

possibilitar apoio tecnológico, administrativo, pedagógico e político aos cursos ofertados a distância, ou seja, são prolongamentos orgânicos e funcionais da Instituição, mas num âmbito local. Porém, caso seja definido, os polos podem optar por disponibilizar organização própria e diferenciada das sedes.

Em relação a presença de professor na modalidade de ensino a distância, de acordo com Almeida (2003), conta-se com a presença do professor para elaborar materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e na maioria das situações há um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos.

Outra modalidade presente na região é a modalidade semipresencial, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 – Cursos da modalidade semipresencial

<b>Município</b>	<b>Universidade e/ou Faculdade</b>
CORONEL VIVIDA	UNOPAR
FRANCISCO BELTRÃO	UNOPAR
PATO BRANCO	UNOPAR

Fonte: CRESTANI (2018)

Os cursos na modalidade semipresencial, de acordo com Machado e Machado (2006), podem apresentar diferentes alternativas para cumprir a carga horária prevista. Por exemplo: 1) 20% da carga horária do curso é realizada a distância; 2) a maior parte aulas a distância e aulas presenciais duas vezes por semana; ou 3) aula presencial uma vez por semana e o restante das atividades devem ser realizadas a distância. Ou seja, há diferentes formas de implementar a modalidade semipresencial.

Ainda, de acordo com as mesmas autoras, as aulas presenciais utilizam diferentes métodos como palestra, seminário, aula expositiva dialogada e resolução de exercícios. Enquanto que na parte a distância, os alunos assistem vídeo aulas, fazem leituras dos materiais disponibilizados, resolvem tarefas, participam de fóruns, dentre outros.

De acordo com Machado e Machado (2006), há o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o qual é utilizado como suporte pedagógico nas disciplinas

da graduação presencial para disponibilizar conteúdo, para realização de tarefas, sendo ambiente de interação e socialização dos discentes.

De acordo com Serpa (2015), os alunos ressaltam a questão do tempo como principal diferença entre a modalidade presencial e online, uma vez que para os alunos poder administrar seu tempo de estudo, sem estar atrelados a horários fixos, como ocorre na modalidade presencial. Ainda, de acordo com Serpa (2015), alguns alunos consideram a aprendizagem autônoma exigida pelo ensino online como uma vantagem, pois acreditam que o aluno deve ser mais organizado e disciplinado. Porém, a autora observa em sua pesquisa que outros alunos já percebem essa forma de ensino um tanto problemática, visto que em alguns casos são obrigados a estudar sozinhos, caso o professor/ tutor não estiver online para sanar suas dúvidas.

Em relação ao feedback, é possível afirmar que a falta do mesmo causa estranheza para alunos, os quais já fizeram parte do ensino presencial, no qual as dúvidas são sanadas no momento em que o tema é abordado. Dado que no ensino online, de acordo com Serpa (2015), alguns alunos pontuam que suas dúvidas não são sanadas de imediato ou até mesmo não são sanadas pelo esquecimento ou devido a pergunta não ser respondida de imediato, a resposta fica comprometida.

Enfim, percebe-se diversas peculiaridades as quais podem ser repensadas e aprimoradas para que o ensino semipresencial possa contribuir cada vez mais com a aprendizagem e proporcionar um melhor desempenho dos alunos que aderem essa modalidade de ensino.

A modalidade presencial também aparece na Região. Levantamos os seguintes cursos nessa modalidade:

Quadro 5 – Cursos na modalidade presencial

<b>Município</b>	<b>Universidade e/ou Faculdade</b>
AMPERÉ	FAMPER
BARRAÇÃO	UNETRI
CAPANEMA	FACULDADE IGUAÇU
CHOPINZINHO	UNICENTRO
CLEVELÂNDIA	FAMA

DOIS VIZINHOS	UNISEP- FAED
FRANCISCO BELTRÃO	UNIOESTE
PALMAS	IFPR
PATO BRANCO	FADEP

Fonte: CRESTANI (2018)

Em relação aos cursos na modalidade presencial, também denominado como ensino convencional, pode-se afirmar, de acordo com Alves (2011), que a mesma é uma modalidade utilizada nos cursos regulares onde professores e alunos encontram-se sempre no mesmo tempo e local físico, denominado sala de aula.

Andrade (2010) ressalta a importância do ensino presencial devido ao fato do mesmo possibilitar interação direta entre alunos e professores. Gomes (2010) afirma que o convívio entre pessoas e a troca de experiências o qual é oportunizado pelo ensino presencial podem auxiliar nos processos de ensino e fornecer bagagem para os desafios, os quais serão enfrentados após a conclusão do curso.

Nessa perspectiva, o diálogo, a troca de ideias e de experiências são essenciais para que uma boa formação possa ser disponibilizada aos alunos. Deste modo, é importante o contato que ocorre nos cursos presenciais, pois além de possibilitar uma maior interação, faz com que o aluno possa dividir seus medos, angústias e ouvir diferentes ideias, sugestões que contribuem para que haja maior conhecimento e segurança. Uma vez que o aluno encontra suporte e apoio em suas peculiaridades, assim sabe que pode contar com profissionais que estão presentes para sanar suas dúvidas e contribuir para que possa continuar progredindo de maneira segura.

Percebe-se que na Região Sudoeste do Paraná há o predomínio de Instituições que disponibilizam curso de Pedagogia a Distância. Consideramos que esse fato esse é reflexo da localização dos 42 municípios que compõem a região. Trata-se de municípios de pequeno porte de origem agrícola, o que pode limitar a compreensão da necessidade de instituições públicas na região, bem como de formação de qualidade para atuar na área da educação, em especial

da Pedagogia. É importante sublinhar que essa compreensão do território pode se tornar um fator que limita o processo de desenvolvimento regional e social.

Nesse sentido, o mercado de cursos a distância vê na região uma possibilidade de aumentar o acesso e possibilitar a formação de nível superior. Quem procura o curso, vê nele a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida e suas condições de trabalho. Nem sempre o quesito qualidade é levado em consideração.

### **5. 1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A partir de critérios de análise e como já relatamos anteriormente, selecionamos para análise apenas instituições públicas que disponibilizam curso na modalidade presencial da Região Sudoeste do Paraná. Deste modo, as instituições selecionadas foram:

Quadro 6: Instituições Públicas com cursos na modalidade presencial da região Sudoeste do Paraná

<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>CIDADE</b>
PPC 1 A	IFPR	PALMAS- PR
PPC 2 A	UNIOESTE	FRANCISCO BELTRÃO- PR
PPC 3 A	FAMA	CLEVELÂNDIA- PR
PPC 4 A	UNICENTRO	CHOPINZINHO- PR

Fonte: CRESTANI(2018)

No entanto, nossa preocupação em realizar este estudo está no entendimento de que o PPC de curso deve estar ligado a missão da Universidade, a qual vai muito além do que a oferta de cursos de graduação. De acordo com Veiga (2004, p. 14), “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Para tanto, fazer um estudo dos pressupostos teóricos que norteiam cada instituição, faz-se pela busca do entendimento, de qual é a missão, quais são os princípios que orientam os trabalhos dos profissionais que estão envolvidos com essas Instituições.

Ao analisarmos os PPC de curso das quatro instituições públicas que são objetos de nossa pesquisa, percebe-se que as mesmas possuem e expressam nitidamente quais são os princípios norteadores que orientam seus trabalhos.

Em relação ao PPC 1A, a Instituição possui seus princípios norteadores embasados de acordo com a proposta pedagógica crítica, mais precisamente na Pedagogia Histórico- Crítica de Dermeval Saviani. Deste modo, a mesma percebe que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, sendo que para compreender-se a educação faz-se necessário compreender a natureza humana, a qual depende da compreensão do trabalho humano. Pois de acordo com Saviani (2015) “dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p.286).

Ainda de acordo com Saviani (2015) as pessoas produzem continuamente sua existência, pois adaptam a natureza a si, para tanto a transformam, através do trabalho, que nessa concepção é uma ação intencional.

Para tanto, pensa-se de que modo essa relação dialética entre a universidade e a sociedade acontece. Pois, sabe-se que a aproximação entre universidade e a comunidade é tida nos estágios, fora esse período, esses dois espaços são tidos como dois ambientes distantes. De que modo, essa instituição de ensino superior promove a articulação da compreensão da natureza humana, do trabalho humano, em um curso de graduação que tem a duração de quatro anos. Pois, ao abordar a compreensão da natureza humana entramos em campo de discussão muito complexo, o qual envolve pesquisa, debate, análise...

Ao dar-se sequência a análise, encontra-se no PPC 3A: “Nessa perspectiva, se pensa o ser humano como um ser complexo, que não permite o encontro de uma definição pronta e acabada e não nasce humano, mas vai se tornando humano, conforme sinaliza Saviani” (FAMA, 2017, p.16). Ao analisar tal afirmação, percebe-se que o PPC 3A também pensa o ser humano como um ser complexo, o qual vai tornando-se humano, pois através de suas práticas educativas visa uma formação voltada para o trabalho, tendo como princípio desenvolver e emancipar o homem.

Ao mesmo tempo, o curso objetiva como compromisso social e acadêmico contribuir com o desenvolvimento da região, disponibilizando um ensino de qualidade e gratuito, uma vez que se acredita que a academia é um espaço político de debates, objetivando a autonomia intelectual, em busca da igualdade e da solidariedade.

Quando se fala em compromisso social, tem-se essa concepção muito clara quando o Projeto Pedagógico do curso destaca que:

Esta instituição se tornou realidade em face de iniciativas empreendedoras de cidadãos Clevelandenses. Não se trata de um empreendimento mercadológico, mas de uma ação social que visa atender as necessidades e aspirações da comunidade. (FAMA, 2017, p.12)

Esse debate ao qual é proposto neste projeto pedagógico de curso já é ressaltado e incitado por Freire em seus estudos. Freire e Shor (1986), em seus escritos, afirmam que a educação deve ser uma educação libertadora e dialógica que leve em consideração os conhecimentos que o aluno traz e a partir destes conhecimentos concretos, do senso comum, chegue-se a uma compreensão rigorosa da realidade, dado que, para Freire e Shor, o diálogo é um ato conjunto do professor e dos alunos de conhecer e (re)conhecer o objeto de estudo. Logo, ao invés de transferir o conhecimento estaticamente, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Deste modo, percebe-se no decorrer do PPC 3A, que o mesmo afirma que a preocupação do curso está em não apenas listar conteúdo e elaborar uma matriz curricular, mas definir quais conhecimentos serão ensinados, com quais finalidades, de modo que venham a unir as estruturas culturais, políticas, econômicas, administrativas e sociais. Para tanto tem-se:

[...] se precisa pensar em currículos, não apenas como listagem de conteúdos e matrizes curriculares, mas sim, definir quais conhecimentos se precisam ser ensinados, bem como definir suas finalidades e a quem eles se destinam, através de práticas pedagógicas que resultem na confluência entre as estruturas sociais, culturais, econômicas, políticas e administrativas. (FAMA, 2017, p. 16).



A afirmação a qual é apontada pelo Projeto pedagógico do Curso é significativa, porém percebe-se na afirmação acima que se tem uma ideia do que pode e deve ser feito, mas não se tem a explicação de como o curso realizará esta ação.

Ao prosseguirmos a análise do PPC3A, encontra-se redigido no documento que há preocupação com pesquisas em nível regional e nacional, as quais abordem a temática do desenvolvimento sustentável, pois propõe-se na referida instituição uma educação pautada no compromisso com a formação humana e com conhecimentos epistemológicos, políticos e de sustentabilidade. Tal preocupação com o desenvolvimento sustentável e com a natureza é nítida ao analisarmos o Projeto Pedagógico do curso, o qual destaca:

O curso de Graduação em Pedagogia está inserido em uma região do sudoeste do Paraná, em que o desenvolvimento econômico é baseado na pecuária e agricultura e grande reserva de florestas, ainda não danificadas por ações da humanidade. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da FAMA, faz parte de uma instituição preocupada com a preservação do Meio ambiente, contando com um campus Sede e dois Parques ambientais. (FAMA, 2017, p.8)

Porém, embora haja essa demonstração de preocupação com as questões ambientais, as quais são importantes para a construção de sujeitos críticos comprometidos com a sociedade, o PPC em questão enfatiza que a teoria sem a prática pouco consegue mudar na sociedade. Desse modo, nossa preocupação inicia quando no próprio Projeto Pedagógico do Curso encontra-se: “O campo da prática é muitas vezes mais difícil de ser trilhado do que o da teoria” (FAMA, 2017, p.21).

Ainda no decorrer da análise do PPC3A, compreende-se que o mesmo visualiza o ser humano como parte integrante da sociedade, da educação, do trabalho, da ciência, da cultura e do meio em que vive. Assim, a Instituição prevê uma articulação dialética entre formação global e a específica a qual esteja interligada com o desenvolvimento sustentável. Como a instituição propõe: “o Curso buscará uma construção coletiva, levando-se em consideração uma articulação dialética entre a formação global e a específica caracterizada por uma educação interligada com o desenvolvimento socioeconômico sustentável” (FAMA, 2017, p.16).

O PPC 2A não deixa claro qual vertente teórica é seguida pela Instituição, pois sinaliza:

“O colegiado entende que o processo educativo, em cursos de formação de educadores, é composto por várias dimensões teórico-metodológicas (ontológicas, epistemológicas, antropológicas e axiológicas), presentes nas diferentes concepções de mundo, constituídas historicamente, e nas experiências educativas que cotidianamente são vivenciadas nas salas de aula no desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, o curso busca contemplar a pluralidade o respeito às diferentes concepções de mundo e de educação.” (UNIOESTE, 2016, p.7)

Deste modo, tal excerto do documento da instituição clarifica que entende que o processo educativo é composto por várias dimensões teórico-metodológicas de modo que, o curso busca contemplar a pluralidade e o respeito as diferentes concepções de mundo e de educação.

Para tanto, no projeto pedagógico do curso, encontra-se mais afirmações as quais apontam para a necessidade de uma concepção de formação ativa, comprometida com a intervenção na realidade.

A formação do professor, concebida como ação social, cultural, historicamente situada e comprometida com a intervenção na realidade, deve-se sustentar-se na pesquisa e na extensão, elementos que compõem a tríade indissociável ensino-pesquisa- extensão, como subsídios para as ações desenvolvidas nesse processo de formação docente. Decorre desse entendimento uma concepção de formação ativa, socialmente situada, em contato com variantes culturais e sociais produzidas na dinâmica social. Assim, a pesquisa constituirá a referência para a constante repensar a formação e para redimensionar ações e reflexões que (re)situem nas configurações culturalmente produzidas. A extensão possibilitará o campo da ação-reflexão-ação, caracterizando-se como o “lugar em que ensino e pesquisa se associam para a constituição do processo educativo” (UNIOESTE, 2016, p.7)

Para tanto, o curso propicia a formação do professor entendida como uma ação social e cultural a qual deve intervir na realidade de modo que tais ações sejam pautadas na relação ensino-pesquisa e extensão, sendo que isso possibilita repensar a realidade e, desta forma, propor ações que promovam mudanças. Sendo que o ser humano é tido como sujeito histórico o qual se constitui a partir da relação estabelecida entre o processo educativo e o contexto social ao qual faz parte.

Já o PPC 4 A apresenta suas concepções de forma demarcada, como podemos perceber na citação que segue: “Deste modo, a concepção histórico-crítica da pedagogia como ciência da educação e de formação do pedagogo, voltada para a docência, vista como base da formação da identidade desse profissional é assumida pelo P.P.P.” (UNICENTRO, 2017, p.10 apud UNICENTRO 2008, p.17).

De acordo com Saviani (2007), a concepção histórico- crítica, nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação.

Para tanto, o PPC4A apresenta como proposta de curso trabalhar com a concepção de que o conhecimento é uma construção sócio- histórico-cultural, a qual também expressa uma concepção política que é a democratização da sociedade. Deste modo, a educação é expressa como diferentes formas pelas quais os indivíduos transmitem as novas gerações os conhecimentos, cultura, técnicas, saberes, práticas, tecnologias e formas de vida.

Neste contexto, considera-se que a ciência é um produto social e histórico a qual deve ser socializada com todos, de modo que sirva de ferramenta para a vida social da população. Assim, busca-se combater a ideia de que a ciência é algo para poucos e instiga-se a convicção de que cada graduando é um ator social.

Nesse sentido, ao buscar conhecer e identificar os diferentes pressupostos teóricos seguidos pelas instituições estudadas, consegue-se elaborar o quadro a seguir.

Quadro 7: Pressupostos Teóricos

Código	Instituição	Pressupostos Teóricos
PPC 1 A	IFPR – Instituto Federal do Paraná	Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.
PPC 2 A	UNIOESTE	Não deixa claro qual vertente teórica é seguida pela Instituição.

PPC 3 A	FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	Pedagogia Crítica de Saviani.	Histórico- Dermeval
PPC 4 A	UNICENTRO	Pedagogia Crítica de Saviani.	Histórico- Dermeval

Fonte: CRESTANI (2018)

Para melhor compreensão da pedagogia histórico-crítica tem-se nas palavras de Saviani sua definição:

“Toda a reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como o atesta a seguinte afirmação: A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 6)

Nesse sentido, é importante evidenciar que os projetos pedagógicos das referidas instituições expressam em seus pressupostos teóricos a preocupação social, o respeito as diferentes ideias apontando a educação como uma forma de transformação e desenvolvimento humano.

Porém, não obstante os documentos apresentam em seu contexto a preocupação social, a educação como forma de transformação da sociedade. Tem-se nos textos analisados apenas teorias e ideias, porém não encontramos exemplos de ações para concretizá-las. Para tanto, acredita-se que tais instituições devam pensar e elencar ações concretas no decorrer do seu Projeto Pedagógico de Curso. Demonstrando realmente que tais preocupações não são apenas ideias que podem ser pensadas, mas sim ações que irão ser concretizadas.

## **5.2 A CONCEPÇÃO PROFISSIONAL PRESENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Conhecer, dialogar e repensar a concepção profissional é importante, percebe-se como uma estratégia de crescimento, aprendizagem e preocupação com o profissional que está em busca de uma formação sólida e coerente a qual lhe possibilite crescer e aprender e, deste modo, construir capacidades que lhe permitam estabelecer conexões com a sociedade e realizar um trabalho significativo perante a mesma.

Deste modo, ao analisar o PPC 4 A destaca-se um exemplo deste trabalho, pois ao estudá-lo percebe-se que houve mudanças e adaptações as quais foram pensadas e repensadas com o intuito de promover uma formação de qualidade. Tais mudanças foram possíveis através de pesquisas e informações levantadas a respeito dos estudantes do curso. Para tanto, tem-se: “O levantamento dos dados em questão compõe um diagnóstico importante para a tomada de decisões necessárias no processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso” (UNICENTRO, 2017 p.31)

Porém, ao analisar-se as pretensões que são propostas pelos cursos em relação ao profissional que se pretende formar, as mesmas são inúmeras. Para tanto, pode-se citar:

Atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional; Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais; Afetivas dos acadêmicos nas suas relações individuais e coletivas; Trabalhar com o ensino de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes ciclos do desenvolvimento humano; Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do

conhecimento; Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; Participar ativamente dos debates atuais da classe, posicionando-se de forma organizada em sua base; Responsabilizar-se pela sua formação continuada e manter o vínculo com a instituição formadora (UNICENTRO, 2017, p 31-32).

A menção apontada pela instituição a qual refere-se a realizar pesquisas para aprimorar o seu próprio trabalho é uma reflexão proposta por Nóvoa (2009), na qual ele sugere que as propostas teóricas só fazem sentido quando são construídas dentro da profissão, quando a reflexão partir dos professores a partir da análise do seu próprio trabalho. Pois, segundo o referido autor, quando as propostas teóricas são sugeridas por mentores ou fatores exteriores, as mudanças serão pobres, ou seja, serão insignificantes, meras imposições.

Nesse sentido, ao visualizarmos nas pretensões do curso acima listadas, se percebe a necessidade do envolvimento do profissional da pedagogia em debates da classe, percebe-se que tais debates que envolviam educadores, os quais eram motivo de alterações e mudanças no curso de pedagogia como visto anteriormente no capítulo 2, estão cada vez mais escassos. Frente a isso, percebe-se que outros tais, os quais não são conhecedores da realidade educacional, são incumbidos da missão de discutir e definir os rumos da educação.

Dessa forma, sinaliza-se a necessidade dos cursos de formação proporem um resgate a esses debates, proporcionando uma interação entre os profissionais que estão em processo de formação com os profissionais já formados para que, nessa junção de ideias, possa-se repensar e discutir estratégias as quais resultem em melhorias e novas possibilidades de formação e capacitação para os profissionais já formados.

Nóvoa (1999) afirma que o empobrecimento das práticas associativas e o individualismo presente na ação pedagógica apresentam consequências

negativas para a profissão docente. O referido autor aponta para a necessidade de modos de decisão e práticas pedagógicas que incitem a partilha e a co-responsabilização entre os colegas; é necessário criar espaços para o debate e a análise nos quais haja troca e colaboração entre os envolvidos.

Ao iniciar sua discussão a respeito da concepção profissional que pretende formar, o PPC 3A sugere que a concepção de profissional, esperada pela instituição, percebe a necessidade de uma consistente formação teórica associada à prática.

Sob essa perspectiva aponta que:

O perfil do egresso necessita contemplar consistente formação teórica articulada com a prática, as quais se articulam durante todo o período do curso, necessitando ser composto por variadas dimensões práticas na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nível médio, Gestão escolar, e em ambientes não escolares, tais como, hospitais, Centro de Referências Sociais, Casas Lares, Lar de idosos entre outros, através de planejamento, administração, coordenação, avaliação e acompanhamento de políticas públicas educacionais. (FAMA, 2017, p. 9)

Nesse sentido, Nóvoa (2009) alerta que aplicar um conhecimento pertinente não significa apenas aplicar qualquer teoria, mas sim envolve um processo de reelaboração, de inovação, ou seja, conhecer a realidade é fundamental.

Na mesma perspectiva, o projeto pedagógico do curso aponta que:

Acredita-se que para compor o perfil do acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, deve-se levar em consideração a formação de valores culturais, sociais e éticos contribuindo com a formação de futuros pedagogos que se pautem em uma educação para “todos” como determina a Constituição Federal Brasileira (1988), de modo que o respeito ao outro sejam características desses egressos. (FAMA, 2017, p.9).

E, por fim, sinaliza:

Nessa perspectiva, espera-se que ao final do curso de Pedagogia, o egresso esteja apto a respeitar as diversidades encontradas no âmbito educacional e social, capaz de compreender as transformações sociais do processo de produção na sociedade, de cooperar com a construção de uma sociedade pluralista, domine os aspectos básicos para a produção de conhecimentos, das tecnologias que beneficiem o processo educativo, reconhecem a importância de ser um professor pedagogo-pesquisador, que seja capaz de dominar conhecimentos,

habilidades e técnicas, e práticas pedagógicas, e por fim, contribua com o processo de formação global de todos os cidadãos. (FAMA, 2017, p. 11).

Estes trechos apresentam a concepção profissional que o curso espera que seus egressos apresentem. Sob essa perspectiva, compreende-se que o curso aponta para a necessidade da relação entre teoria e prática, mas não sinaliza como a instituição possibilita essa relação. Do mesmo modo, sublinha que considera a formação de valores culturais, sociais e éticos contribuindo com a formação de futuros pedagogos que se pautem em uma educação para “todos”, porém não propõe quais ações desenvolve para possibilitar a formação desses valores. E, por fim, aponta o respeito a diversidade, mas não explica como trabalha com seus acadêmicos para que os mesmos adquiram a consciência da valorização e respeito a diversidade.

É importante evidenciar que a postura do profissional que está sendo preparado para atuar no mercado de trabalho é fundamental, pois, além dos conhecimentos teóricos que o curso deve disponibilizar aos seus graduandos, o mesmo deverá ter maturidade e postura ética perante a sociedade para saber lidar com a pluralidade de ideias, compreender as transformações sociais e também fazer uso das mesmas para melhorar seu trabalho e a convivência com os indivíduos que o cercam. Além do mais, deve ser comprometido, buscando novos métodos, novas práticas de ensino, de modo que cada dificuldade seja percebida como uma oportunidade de pesquisa, de conhecer estratégias diferentes que possam contribuir para a formação de outros cidadãos. No entanto, essas dimensões não podem ficar restritas ao campo teórico, é preciso que se estabeleça a relação teoria-prática para que a aprendizagem tenha sentido e significado.

Nóvoa (2009, p. 34) afirma que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.” Ou seja, conhecer a realidade e não a ignorar é essencial, pois frequentemente é o contrário que ocorre em nossas instituições, os problemas tendem a ser eliminados, sem ao menos, buscar encontrar soluções para enfrentá-los.



Ao apresentar o seu olhar sobre o profissional que pretende formar o PPC 2A demonstra a seguinte concepção:

O curso de pedagogia do campus de Francisco Beltrão/ UNIOESTE pretende formar um profissional que: Compreenda a educação como prática social e a educação escolar como um saber elaborado, em ambos os casos, constituídas e constituintes de/ por uma cultura historicamente situada; Conceba a educação pública como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico; Responda às necessidades de compreensão das contradições históricas na perspectiva de apontar elementos para a superação das desigualdades; Reflita sobre a multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das escolas, propondo como alternativa às práticas pedagógicas e emancipatórias; Discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico- metodológica, identificando práticas pré-estabelecidas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente; Elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e da diversidade sócio- cultural; Construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto de seu trabalho docente; Domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento ensinadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e aqueles necessários a gestão escolar. (UNIOESTE, 2016, p.8)

A partir dessa afirmação, percebe-se que o curso visualiza que o profissional formado deve apresentar práticas emancipatórias, de modo que discuta as situações cotidianas, elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade social, sendo que em seu trabalho sempre apresente uma postura de pesquisador e domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento.

Para tanto, essas intenções apontadas pelo PPC2A dependem de uma formação teórica e prática de máxima qualidade a qual uma boa instituição de ensino com profissionais capacitados e preparados possa oferecer.

Por sua vez, o PPC 1A ao apresentar sua concepção de profissional que pretende formar dispõe que:

O Curso de Pedagogia do IFPR - Campus Palmas pretende habilitar pedagogos, como profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social. (IFPR, 2015, p.30)

Para que o profissional consiga ter uma sólida bagagem de conhecimentos teóricos e práticos, o mesmo em seu processo de formação necessita ter um contato significativo com esses dois campos durante todo o curso. Assim, a relação com a prática não poderá ser apenas presenciada e vivenciada durante o período de estágio.

No PPC1A existe a afirmação de que o curso também pretende formar “um pedagogo que mantenha uma relação dialética com o conhecimento, evitando repassar o conhecimento como verdade absoluta e imutável, de forma enciclopedista e descontextualizada.” (IFPR,2015, p.31).

Essa compreensão de que o conhecimento deve manter uma relação dialética com o conhecimento evitando repassar um conhecimento descontextualizado e enciclopedista é fundamental. Porém, não pode ser apenas uma teoria, a qual apresente uma ideia que deve ser seguida pelos egressos do curso, mas deve ser uma metodologia adotada pelos docentes que ministram as disciplinas do curso de graduação uma vez que o exemplo é o melhor mecanismo de ensino. Deste modo, deve-se estabelecer uma relação entre o que se busca ensinar aos graduandos e o que efetivamente se ensina.

Ainda em relação ao PPC1A, o mesmo apresenta:

O acadêmico do Curso de Pedagogia do IFPR - Campus Palmas deverá desenvolver o perfil de um profissional da educação que: Atue como mediador, articulador e condutor nos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento sociocultural, em ambientes escolares e não escolares; Exercite, de forma consistente, os saberes teórico-práticos que lhe serão oportunizados durante o curso para atuar com segurança e responsabilidade no seu contexto de inserção social; Compreenda os processos de construção do conhecimento, entendendo que este se constrói a partir da interação sócio-histórico-cultural; Desenvolva a autonomia e exercite a emancipação de forma coerente e dialógica para fortalecer-se como cidadão; Desenvolva metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização de tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas escolares e não escolares; Insira-se em novos campos de atuação de forma colaborativa e qualitativa; Saiba inter-relacionar saberes das mais diversas áreas do conhecimento, objetivando uma maior compreensão da complexidade do ser humano; Conheça as mais variadas formas de organização do trabalho pedagógico, demonstrando habilidades de eficiência no planejamento, na execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; Teorize a própria prática pedagógica a partir de um diagnóstico preciso das realidades educativas; Procure desenvolver a intuição e criatividade para tornar a prática educativa cada vez mais atraente e prazerosa; Seja flexível, aberto e receptivo às mudanças provocadas pela evolução técnico-científica; Torne-se um referencial de conduta ética, defensor da justiça

social e um batalhador pela busca de igualdade irrestrita entre os seres humanos. (IFPR,2015, p.30)

Compreende-se, para tanto, que o profissional formado pela referida instituição deva ser um mediador, articulador e condutor dos processos de ensino-aprendizagem o qual desenvolva metodologias e materiais pedagógicos adequados a utilização de tecnologias e insira-se nos campos de atuação de maneira colaborativa e qualitativa, de modo que saiba relacionar saberes das mais diversas áreas do conhecimento e teorize a sua própria prática.

Tais concepções apontadas pela instituição são relevantes, porém percebe-se que o educando que está em processo de formação necessita de uma sólida formação que vai muito além das teorias, que possibilite ao graduando contato direto com metodologias, materiais de ensino, tecnologias e com a prática. Acreditamos que apenas a exigência da apresentação de tais habilidades aos egressos do curso, não capacita o conhecimento e, muito menos, a aplicação em seu espaço profissional.

O mesmo documento também aponta para a necessidade de ser um profissional flexível, aberto e receptivo as mudanças propostas pela evolução técnico- científica. Quando se pensa no profissional da educação, percebe-se que sua responsabilidade vai muito além de apenas conhecer teorias, seu trabalho envolve uma relação direta com a sociedade, com uso de tecnologias, com o repensar e refazer um trabalho quantas vezes forem necessárias para que seja possível atingir todos os envolvidos que fazem parte desse processo.

Pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores (2015), o egresso da formação inicial deverá apresentar conhecimentos teóricos e práticos sendo estes resultados do projeto pedagógico e de seu percurso formativo fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética. Deste modo, ser profissional da educação é ter compromisso social, econômico, cultural, ser exemplo, buscar conhecer a realidade e estar atento para intervir na mesma sempre que necessário.

De maneira geral, podemos indicar que instituições públicas da região Sudoeste do Paraná apresentam em sua concepção a ideia de que o egresso

do curso deva ser um profissional que valorize a educação como parte integrante da sociedade o qual saiba mediar teoria e prática, use das tecnologias, pesquise e reavalie sua prática e busque metodologias as quais estejam de acordo com a realidade social e cultural de seus alunos, valorize e respeite a diversidade e tenha postura ética e coerente, de modo que seja um exemplo a quem o assista.

Dessa maneira, a formação que os cursos devem disponibilizar aos seus graduandos deve perpassar a ideia de repasse de informações, de compreensão de teorias. Os docentes que preparam os graduandos, os quais irão atuar na educação básica, precisam estar atentos para realizar um trabalho coerente com o que se espera e propõe-se pelos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de modo que o que se escreve nos documentos, possa ser o que se vivencia na prática (na sala de aula das universidades e /ou faculdades).

De acordo com vários autores (LIBÂNEO, 2009; GATTI, 2016; BEHRENS, 2007) temos problemas nos processos de formação. De maneira geral, esses estudiosos indicam um distanciamento entre a teoria apresentada nos projetos e a prática realizado no processo formativo do futuro profissional. Para tanto, Libâneo (2009) considera que as instituições de ensino precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino para possibilitar aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais para compreender e lidar com a realidade tal como ela se apresenta. Para isso, os projetos de curso precisam estar adequados e serem de fato um instrumento orientador da prática.

Segundo Behrens (2007), os professores iniciantes relatam que a teoria que aprenderam no curso de formação inicial não tem relação direta com a prática docente. Para Gatti (2016), os docentes das faculdades não têm a devida clareza de que estão formando um profissional da educação que irá trabalhar com crianças e adolescentes, pois consideram essa ação como inferior uma vez que o importante seria formar os intelectuais e pesquisadores. Essa concepção está bastante sustentada nos princípios da racionalidade técnica<sup>2</sup>, concepção

---

<sup>2</sup> Para Almeida (2001), a racionalidade técnica, fundada na tradição positivista, ao invés de buscar métodos, princípios e técnicas que atendam às necessidades específicas de uma dada realidade faz o movimento inverso: procura enformar a realidade às teorias, técnicas e métodos já que, sendo considerados universais, poderiam atender a toda e qualquer realidade (p. 4)

responsável por orientar as práticas educativas a partir do século XVI. Esse modelo influenciado pelo modelo de sociedade o qual buscava a divisão de classes, prestígio as classes com maior poder aquisitivo e a manipulação da ciência e dos cientistas pondo-os a serviço de grupos de interesses hegemônicos, propôs a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Afirmando buscar a coerência, a eliminação da ambiguidade, das imprecisões, primou a razão excluindo a emoção. Esta fragmentação na educação dividiu o conhecimento em áreas, disciplinas e cursos e as instituições passaram a organizar-se em departamentos.

Nessa perspectiva, Libâneo e Pimenta (1999, p. 265) afirmam que “os professores consideram a docência como um conjunto de gavetas fragmentadas e justapostas, negando a capacidade do ensino”.

Com efeito, destacamos o fato de que desenvolver um documento bem organizado, o qual irá ser aprovado e considerado como ideal, é o que muitas instituições propõem. Mas na leitura dos projetos pedagógicos, sente-se a falta de exemplos concretos das ações a serem realizadas, sente-se a falta da incorporação desses projetos na realidade da sala de aula.

Para finalizar esse tópico, evidencia-se que as ideias apontadas pelos projetos pedagógicos são excelentes, a concepção de profissional é adequada a contemporaneidade, mas nos indagamos de que forma essas pretensões são incorporadas a realidade? Será que os cursos de formação possibilitam uma formação condizente com o que está proposto em seus projetos pedagógicos? Será que os egressos realmente conseguem realizar o que os projetos pedagógicos propõem como o perfil ideal? Será que tais egressos recebem uma formação que os possibilite realizar o que é proposto nos projetos pedagógicos? Temos a intenção de responder à essas questões em pesquisa futuras.

### **5.2.1 CORRESPONDÊNCIAS E SEMELHANÇAS ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

Na busca da análise das correspondências e semelhanças entre os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, procura-se a compreensão da organização dos cursos de pedagogia disponibilizados pelas

instituições públicas da região Sudoeste do Paraná, pois compreende-se que ao entendermos como esses projetos estão organizados, conseguiremos entender como os cursos são pensados e quais os objetivos que os mesmos pretendem que seus acadêmicos se apropriem ao longo do curso.

Deste modo, esta busca dá-se pelo fato de acreditarmos que para que os cursos sejam condizentes com as Diretrizes (2015), as quais regem os cursos de formação inicial, os mesmos deverão apresentar semelhanças em relação a sua organização. Também pelo fato dos mesmos comporem uma mesma região geográfica, os cursos devem ser pensados e organizados para atender essa demanda específica de público.

A seguir, apresenta-se as semelhanças e correspondências que identificamos entre os estudos.

Quadro 8- Semelhanças entre os estudos

<b>Semelhanças</b>	<b>Instituições</b>
1- Pressupostos teóricos	IFPR, FAMA E UNICENTRO
2- Relação teoria e prática	IFPR, FAMA UNICENTRO E UNIOESTE
3- Educação para todos	FAMA E UNIOESTE
4- Preparar acadêmicos para elaborar projetos pedagógicos (educativos)	UNIOESTE E IFPR
5- Postura de pesquisador	UNIOESTE, UNICENTRO E IFPR
6- Avaliação	IFPR, FAMA UNICENTRO E UNIOESTE
7- Acompanhamento dos egressos	UNICENTRO, FAMA E IFPR

Fonte: CRESTANI (2018)

Ao buscar semelhanças e correspondências entre os projetos pedagógicos de curso pesquisados, observa-se que das quatro instituições pesquisadas, três apresentam os mesmos **pressupostos teóricos**. Tais

afirmações são visíveis no decorrer da leitura dos projetos pedagógicos dos cursos.

Expomos abaixo alguns trechos que apresentam a escolha do Instituto Federal do Paraná:

Os princípios norteadores do curso se assentam: Na proposta pedagógica crítica (Pedagogia Histórico-Crítica – Dermeval Saviani; 1995; 2008). Entendemos que a educação, neste caso, de nível superior, se relaciona dialeticamente com a sociedade em sua totalidade. (IFPR, 2015, p. 36)

A proposta pedagógica que subsidiará as diversas estratégias é a Pedagogia Histórico-Crítica, visando formar pedagogos críticos, conscientes e emancipados para atuar no mundo do trabalho. (IFPR, 2015, p.39)

Para compreender quando tal concepção de ensino surgiu e quais os objetivos que levaram a sua criação, busca-se nos escritos de Saviani (2008) a explicação. Desta forma têm-se:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008, p. 14)

Ainda de acordo com Saviani (2008, p.9)

A tarefa que se propõe a pedagogia Histórico- crítica em relação a educação escolar implica: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. B) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. C) Provimentos dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apresentem o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Deste modo, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica, surge como uma resposta a insatisfação de educadores, os quais sujeitavam-se a

reprodução de conteúdo de maneira autoritária e descontextualizada. Tal concepção surge como uma alternativa de mudança, de inclusão dos alunos, nos processos de ensino, não mais como meros ouvintes.

Os demais cursos (UNICENTRO e FAMA) também apresentam a mesma escolha em relação aos pressupostos teóricos. Para tanto têm-se: “Deste modo, a concepção histórico-crítica da pedagogia como ciência da educação e de formação do pedagogo, voltada para a docência, vista como base da formação da identidade desse profissional é assumida pelo P.P.P. 2008”. (UNICENTRO, 2017, p. 10).

Conforme se pode observar, a instituição UNICENTRO não optou por outra concepção teórica, mesmo tendo reformulado seu projeto pedagógico de curso, já que, como pode-se analisar na afirmação acima, a mesma utiliza a mesma concepção a qual já utilizava em 2008. Tal reafirmação faz-nos acreditar que a concepção histórica- crítica da pedagogia é uma concepção validada para essa instituição de ensino.

Já a instituição FAMA também aponta em seu projeto que segue a mesma concepção: “Nessa perspectiva, se pensa o ser humano como um ser complexo, que não permite o encontro de uma definição pronta e acabada e não nasce humano, mas vai se tornando humano, conforme sinaliza Saviani” (FAMA, 2017, p.16).

Assim, sabe-se que os pressupostos teóricos orientam a concepção de educação, são elencados e elaborados a partir da ideia de um autor ou alguns atores, os quais consideram inaceitáveis algumas práticas e, deste modo, buscam propor novos métodos.

Para tanto, ao optar-se em seguir determinada vertente teórica, corre-se o risco de considerar outras teorias como inadequadas. Desta forma, como afirma Souza Santos (2006, p.154), “o desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo de pesquisa-ação”, pois torna-se questionável no contexto em que vivemos ainda seguirmos modelos tradicionais.

Necessitamos compreender que a diversidade epistêmica do mundo é infinita e todas as formas de conhecimento devem ser parciais e contextuais. Precisamos entender que nenhum conhecimento é puro e completo. Para



Giddens (1991), a modernidade é constituída por e através de conhecimento reflexivamente aplicado. Este conhecimento pode a todo instante ser questionado, portanto não podemos estar seguros de qualquer elemento.

O que temos são teorias, paradigmas que buscam a verdade para determinados fatos, os quais são aceitos por serem considerados como mais bem elaborados, mais convincentes e mais propícios para um determinado momento, mas que irão deixar de sê-lo a partir do momento que outra teoria passe a ser aceita pela comunidade como mais explicativa, mais convincente. “Os paradigmas adquirem seus status porque são mais bem-sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientistas reconhece como graves”. (KUHN, 2009, p. 44).

Deste modo, as instituições devem ter cuidado ao buscar incorporar em suas metodologias de ensino uma única teoria, pois vivemos em um mundo, o qual apresenta diversidades epistemológicas, culturais e sociais em que toda forma de conhecimento deve ser valorizada e respeitada. Para tanto, assumir a adesão a um modelo específico, talvez não seja uma atitude válida à cursos de graduação cujos devem buscar construir seres críticos, éticos e pesquisadores, os quais devem ser exemplos de respeito a diversidade.

Com isso, evidencia-se que as teorias aparecem como preponderantes nos PPC's dos Cursos, respondendo ainda a um modelo científico e formativo ideal, bastante pautado na teoria em detrimento da prática. Nesse sentido, ao refletir sobre a **relação teoria e prática** percebe-se que em todos os projetos pedagógicos de curso há o apontamento para a necessidade de uma relação entre teoria e prática durante o processo de formação. Porém, os referidos projetos não descrevem como essa ação irá e deve acontecer, parece que essa relação é posta como uma convenção a partir dos pressupostos presentes nas teorias pedagógicas, mas que é ainda descolado dos modelos formativos.

Um dos exemplos que podemos tomar a partir dessa reflexão são os Projetos PIBID e Residência Pedagógica, esses projetos se configuram como espaços de associação teoria e prática. Vale destacar que a regulamentação e oferta desses projetos também é bastante recente nas instituições e que não alcançam ainda a totalidades de estudantes. No entanto, é importante sublinhar que esses projetos representam grande avanço no âmbito da formação inicial.

Destaca-se também que a relação teoria e prática deveria permear as disciplinas e acontecer para além dos momentos destinados ao PIBID e a Residência Pedagógica ou mesmos aos estágios curriculares. Dessa forma, ao observar-se o projeto pedagógico da instituição FAMA, encontra-se: “O perfil do egresso necessita contemplar consistente formação teórica articulada com a prática” (FAMA, 2017, p.9).

Já no projeto pedagógico da UNICENTRO, encontramos vários trechos que exemplificam a necessidade de tal relação:

Portanto, verifica-se que o intento da proposta é articular teoria e prática, (UNICENTRO, 2017, p.10)

A discussão da unidade entre teoria e prática é prioritária em relação às demais porque está no cerne das principais limitações do Curso de Pedagogia. (UNICENTRO, 2017, p.12)

Pretende-se, isso sim, reforçar a necessária vinculação entre a teoria e a prática social, numa visão de retroalimentação, ou seja, a teoria como ferramenta para a melhoria da prática educativa na sociedade atual. E a prática educativa como eixo para as concepções teóricas trabalhadas no curso de Pedagogia. (UNICENTRO, 2017, p.19)

Essa característica também aparece no Projeto pedagógico da Instituição UNIOESTE:

O curso de pedagogia terá como desafio, no processo de formação, a articulação entre teoria e prática, buscando a superação da orientação técnica- linear que, frequentemente, tem referenciado os currículos dos cursos de educação superior. (UNIOESTE, 2016, p. 7)

E, por fim, o Instituto Federal do Paraná também apresenta tal preocupação ao afirmar que: “Propiciar o conhecimento teórico-prático das mais diversas áreas de atuação do pedagogo no âmbito escolar e não escolar e, instigar à descoberta de novos campos para sua atuação”. (IFPR, 2015, p.24)

A relação teoria e prática é fundamental e deve estar presente em todos os cursos, não apenas como uma abordagem necessária para a elaboração de um projeto pedagógico, mas como ação efetiva e presente no decorrer do curso.

Dois projetos expressam sua preocupação com a formação de um profissional, o qual considere a **educação em seu contexto universal, como**

**um direito de todos.** Dessa forma, de acordo com a Instituição UNIOESTE, o profissional da pedagogia deve ser um profissional o qual “Conceba a educação pública como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico”. (UNIOESTE, 2016, p. 8).

Da mesma maneira, a Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente afirma que:

Acredita-se que para compor o perfil do acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, deve-se levar em consideração a formação de valores culturais, sociais e éticos contribuindo com a formação de futuros pedagogos que se pautem em uma educação para “todos” como determina a Constituição Federal Brasileira (1988), de modo que o respeito ao outro sejam características desses egressos. (FAMA, 2017, p. 7)

A valorização e a inclusão de todas as pessoas no processo de ensino aprendizagem é fundamental. A educação tem como papel fundamental propiciar a todos os indivíduos o acesso ao saber, como uma forma de superação das desigualdades sociais.

É importante salientar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 2017, p.8)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 2017, p.8)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (LDB, 2017, p.10)

Deste modo, a compreensão de que a educação é um direito que perpassa a ideia do repasse de informações, mas que tem como finalidade a

promoção da cidadania é fundamental. Para isso, os acadêmicos do curso de pedagogia devem estar preparados para trabalhar com as diferenças, promover a inclusão, saber valorizar os diferentes contextos sociais e, através da educação, contribuir para a construção de uma educação mais humana e fraterna.

Usando as palavras de Freire, resume-se qual deve ser a preocupação dos profissionais da pedagogia:

“Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.” (FREIRE, 2001, p. 17)

A elaboração de **projetos pedagógicos** que sejam condizentes com a realidade é de extrema importância, mas para que essa ação seja realizada de maneira eficiente, faz-se necessário conhecimento teórico e prático sobre o assunto. Para tanto, a preocupação com a preparação dos acadêmicos para realização de tal ação é apontada por duas Instituições: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o Instituto Federal do Paraná.

Com efeito, a Universidade Estadual do Paraná, sublinha que pretende formar um profissional que: “Elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e da diversidade sócio- cultural. (UNIOESTE, 2016, p. 8)

Da mesma maneira, o Instituto Federal do Paraná aponta que busca: “Instrumentalizar os acadêmicos com conhecimentos teórico-práticos para que sejam capazes de elaborar e efetivar Projetos Educativos e Institucionais Escolares; (IFPR, 2015, p. 24).

Tal preparação disponibilizada pelas referidas instituições é fundamental para que o acadêmico compreenda o que é o projeto político pedagógico, como deve-se organizá-lo, quais são os envolvidos nesse processo, pois tal documento tem uma função importantíssima nas instituições, uma vez que define suas pretensões e aponta o caminho que deve ser seguido para realizar tais ações. “A escola, ao elaborar o PPP, afirma sua identidade e revela sua organização, suas metas e seus planos a toda a comunidade, o que possibilita

avanços e construção de métodos para se relacionar e articular com o entorno”.  
(CEDAC, 2016, p. 7)

De acordo com CEDAC (2016, p.7), o projeto político pedagógico é:

É, ao mesmo tempo, processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará, em uma jornada diferente da de Cristóvão Colombo. Esse planejamento tem a intencionalidade de orientar o funcionamento e a organização da escola para conquistar a Educação almejada de acordo com o contexto no qual está inserida, expresso no item “Caracterização da comunidade”.

Ainda de acordo com CEDAC 2016:

O PPP também ajuda na organização do trabalho pedagógico da escola, ao apontar não apenas o que fazer, mas como fazer para que cada um e todos os alunos avancem em suas aprendizagens, contribuindo para a vida social da instituição, superando conflitos e agregando valores humanizadores a todas as relações. ( p.7)

Com efeito, o projeto pedagógico é muito mais que um documento que deve ser arquivado e engavetado, deve servir como um caminho o qual a instituição deve percorrer. Desta forma, a compreensão de que sua elaboração é um processo democrático é fundamental, pois para que o mesmo seja efetivo deve contar com a participação de todos os envolvidos com o processo educativo.

Apresentar postura de pesquisador é primordial em todas as funções que desempenhamos, no entanto quando refere-se a processos que envolvem diferentes sujeitos que apresentam diferentes valores, diferentes concepções de mundo é indispensável. Deste modo, encontra-se em três projetos pedagógicos de curso a preocupação com a formação de um egresso o qual tenha uma **postura de pesquisador**.

Nesse sentido:

“Construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador”.  
(UNIOESTE, 2016, p.8)

[...] oportunizando ao estudante uma formação crítica, emancipatória, voltada para pesquisa (UNICENTRO, p.10)

Ensinar os acadêmicos a pesquisarem, e não somente isso, mas incorporarem a pesquisa como habitus na sua carreira, é fator relevante para a atuação profissional de qualidade. (UNICENTRO, 2017, p. 21)

É preciso afirmar que a ênfase na pesquisa como elo entre teoria e prática tende a romper com o círculo vicioso que a ideologia dominante nos impõe de que a prática não precisa ser teorizada, e que basta a experiência para a resolução dos problemas. (UNICENTRO, 2017, p. 21)

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão deverá estar presente em todos os componentes curriculares, em todos os momentos formativos, ou seja, na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos estudantes. (IFPR, 2015, p.39).

O processo de **avaliação** deve ser pensado e repensado de modo que valorize todo o processo de formação, não apenas determinando a aprendizagem do acadêmico de acordo com os números que conseguiu atingir ao final de cada semestre ou ano do curso.

Deste modo:

Pretende-se que a avaliação em nosso curso siga um rumo emancipador, que realize na prática aquilo que os discursos educativos críticos defendem: uma avaliação diagnóstica, uma avaliação que sirva para desenvolver de forma solidária o ambiente de aprendizagem para os futuros profissionais da educação em formação. (UNICENTRO, 2017, p. 32)

Neste sentido, a avaliação escolar deve estar relacionada ao tipo de homem e sociedade que a instituição se propõe a formar. Por se tratar de uma prática educativa libertadora, que visa à transformação e à emancipação, a avaliação deve ter bem claro os seus objetivos e métodos, para que não seja um processo isolado, mas sim intrínseco à prática educativa. Desse modo, o IFPR Campus Palmas estabelece como paradigma a avaliação formativa de caráter emancipatório. Saul (2001, p. 61) defende que “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. (IFPR, 2015, p.46)

O centro de preocupação do professor não estaria vinculado à nota, mas sim à aprendizagem dos alunos, desta forma o papel do professor seria de diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer um diálogo educador-educando, analisando o contexto da aprendizagem. Procurando, portanto, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor, propondo, inclusive, estratégias diversificadas de recuperação paralela de conteúdos. (FAMA, 2015, p. 46)

[...] será organizada como um instrumento dinâmico e contínuo de diagnóstico do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Constituir-se-á como um instrumento de aprendizagem reflexiva, proporcionando a capacidade de argumentação fundamentada e síntese, pressuposto para uma formação de qualidade. (UNIOESTE, 2016, p. 11)

A preocupação com uma avaliação a qual decorre por todo o processo de formação dos acadêmicos é manifestada pelas quatro instituições pesquisadas. No entanto, para que os resultados sejam efetivos e os cursos possibilitem a seus acadêmicos aprendizagem significativas, tais afirmações propostas pelos projetos pedagógicos dos cursos, devem ser o que os docentes destas instituições realizam na prática. De acordo com Grillo e Lima (2010), a partir do momento que há diálogo entre professores e alunos:

A avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo. Como recurso a serviço da aprendizagem, a avaliação não exige interrupção do andamento normal da aula. Qualquer atividade habitual de aprendizagem pode ser avaliada: um estudo de texto, a análise de um filme, uma visita a um museu, uma discussão de um tema, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios claros. Por que está sendo realizada tal tarefa e como será avaliada são indagações que devem acompanhar a atividade. A avaliação é, pois, imprescindível à aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e indica novos caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma prática (2010, p. 20)

A avaliação é importante desde que a mesma seja pensada como um processo dialógico entre docente e discente a qual busca possibilitar revisões, que possibilitem qualificar os processos de aprendizagem.

Além de possibilitar aos acadêmicos uma formação que lhes capacite a atuar com ética, comprometimento, tendo domínio de sua função, o **acompanhamento dos egressos** é uma ação que deve ser valorizada pelas instituições uma vez que no espaço de formação se analisa o que o acadêmico conseguiu adquirir no espaço denominado como sala de aula, mas é na referida prática que se consegue observar quais os efeitos dessa formação.

Nesse sentido, três, das quatro instituições pesquisadas apontam preocupação em manter contato com seus egressos. As instituições são UNICENTRO, IFPR E FAMA.

Nos escritos das instituições encontram-se as seguintes afirmações:

No entanto, é necessário construir instrumentos de acompanhamento, via formulário online, para que os egressos respondam e que tenhamos arquivado os resultados deste acompanhamento. Este formulário será aplicado todos os anos aos egressos, e os resultados serão utilizados para avaliação própria do curso de Pedagogia, visando futuras revisões do PPC. O formulário será construído por uma comissão própria de avaliação e acompanhamento dos egressos. (UNICENTRO,2017, p. 35)

Durante o andamento do curso, será mantido um banco de informações, com os dados dos alunos, tais como nome, endereço, telefone e e-mail. Um ano após a formação, será enviado via e-mail um questionário aos ex-alunos, buscando avaliar a sua trajetória profissional, mantendo a comunicação aberta entre Instituição e sociedade. (IFPR, 2015, p.33)

O acompanhamento dos egressos é realizado a partir de algumas iniciativas: Disponibilização de um portal de cadastramento e acesso, com informações sobre empregabilidade, concursos, etc; Acompanhamento da colocação dos egressos no mundo do trabalho; Catalogação e registro dos endereços; Encaminhamento de comunicados, convites, informativos e formulários avaliativos; Encontros de egressos. (FAMA, 2017, p. 57)

Ao analisar a afirmação descrita pela Universidade Estadual do Centro Oeste, considera-se a postura da instituição como eficiente e adequada, dado que o intuito de apenas manter um banco de dados na instituição não resultará em possíveis mudanças na estrutura do curso, no entanto, manter o contato com os egressos do curso com a pretensão de ouvi-los para avaliação do curso é uma ação que pode resultar em mudanças significativas.

Em vista disso, percebe-se que as instituições pesquisadas apresentam correspondências ao refletir sobre a necessidade de formar um profissional o qual pesquise sua própria prática, preocupe-se com as metodologias que irá utilizar e, principalmente, com o ser humano com o qual está trabalhando, de modo que venha a ser um mediador, um indivíduo capaz de conhecer a realidade com a qual trabalha e intervir diante dela. Além das instituições repetirem incessantemente a necessidade de associar a teoria à prática pedagógica.



Deste modo, Nóvoa (2009) faz uma reflexão importante sobre o que a educação vivencia quando afirma que a educação vive tempos de incertezas, afinal há necessidade de mudança, mas nem sempre consegue-se definir um rumo a ser seguido. De acordo com o autor, há inúmeros discursos os quais são redundantes e repetitivos, porém uma pobreza de práticas.

Nesse sentido, apresentar uma concepção profissional coerente com a realidade de modo que possibilite ao graduando estabelecer relações diretas com seu objeto de estudo e de trabalho são ações fundamentais para que as mudanças na área educacional possam ocorrer.

Para tanto, ao pensar-se em ações que possibilitem ao graduando o acesso a uma educação de qualidade, coerente com a realidade, a qual possibilite contato com seu objeto de estudo, passa-se a buscar compreender como ocorre a organização dos cursos de pedagogia, a distribuição da carga horária, das disciplinas e a sua disponibilidade. Visando analisar como as disciplinas são pensadas ao longo do processo formativo. Deste modo, apresentamos a seguir essa análise.

## **6- ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ: carga horária, turno e regime dos cursos**

Sabe-se que atualmente os cursos de graduação apresentam-se organizados em diferentes modalidades, utilizando diferentes estratégias e mecanismos de ensino. Deste modo, tornando os cursos acessíveis a diferentes públicos em momentos diferentes.

Para tanto, nossa preocupação refere-se ao fato de que embora as instituições estejam adaptando seus currículos as diferentes realidades, faz-se necessária efetivar e estabelecer uma carga horária para o cumprimento das atividades previstas pelas Diretrizes Curriculares, de modo que cada graduando possa adquirir e conhecer os conteúdos necessários para possuir uma boa formação e conseqüentemente ser um bom profissional.

Assim, pode-se afirmar que o debate sobre a carga horária e a duração dos cursos de graduação, mais precisamente o curso de pedagogia, sempre envolveu diferentes aspectos inclusive contextuais.

Embora houve mudanças significativas com o passar do tempo, atualmente, têm-se como documento norteador dos cursos de formação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), no qual temos como orientação que os cursos de formação inicial deverão apresentar uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com duração de no mínimo 8 semestres ou 4 anos.

Nesse sentido, ao tratarmos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), percebe-se que a preocupação principal é a elaboração de um projeto nacional de educação, a superação da fragmentação das políticas públicas e a instrução de um Sistema Nacional da Educação. Preocupa-se com princípios que melhoram a democratização da gestão e do ensino, tais como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, valorização do profissional da educação, garantia de um padrão de qualidade, vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais, formação teórica e interdisciplinar e o diálogo entre diferentes concepções de mundo.

Ainda em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), percebe-se que se destaca a preocupação com a realidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar, enfatizando a necessidade de contextualizar o espaço no qual estes sujeitos estão inseridos e suas características.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) são apresentadas em 8 capítulos, distribuídos do seguinte modo: Capítulo I Disposições Gerais; Capítulo II Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional; Capítulo III Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Capítulo IV Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; Capítulo V Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo; Capítulo VI Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; Capítulo VII Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização; Capítulo VIII Das Disposições Transitórias, para tanto o referido documento apresenta 25 artigos.

As Diretrizes 2015 se organizam a partir de 3 (três) grandes núcleos, os quais subdividem-se em tópicos específicos. O núcleo I aborda estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. Já o núcleo II discute o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, a importância do projeto pedagógico das instituições e a necessidade do mesmo estar em sintonia com os sistemas de ensino. Já, o núcleo III trata dos estudos integradores para o enriquecimento curricular os quais seriam seminários, projetos de iniciação científica, iniciação em docência, atividades práticas entre sistemas de ensino e instituições educativas, intercâmbio, entre outros.

Outro fator importante o qual é discutido nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores 2015 é o capítulo VII que trata especificamente das políticas de valorização dos profissionais do magistério, planos de carreira, piso salarial, carga horária destinada ao planejamento e organização da prática pedagógica, melhorias das condições de trabalho. Destaca-se o capítulo VII como muito importante, pois percebe-se que os profissionais da educação

passam a ser mais valorizados e seus direitos passam a ser pensados e assegurados.

Deste modo, após compreender a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), passamos a analisar como as instituições pesquisadas estão organizadas relativo a carga horária e a composição das disciplinas.

Quadro 9: Carga horária dos cursos

<b>Instituição</b>	<b>Carga horária</b>
IFPR – Instituto Federal do Paraná	3272 horas
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	3464 horas Com o tempo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos
FAMA- Faculdade Municipal De Educação e Meio Ambiente	3.708 horas Sendo divididas em 8 semestres ou 4 anos de curso.
UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste	3220 horas, mínimo de 4 anos e no máximo 7 anos.

Fonte: CRESTANI (2018)

Pode-se concluir que as Instituições pesquisadas apresentam a sua carga horária superior ao que é previsto pela lei. Percebe-se essa constatação como um fator positivo, uma vez que demonstra comprometimento por parte das instituições. Confirmando que as mesmas não estão apenas preocupadas em cumprir a carga horária, mas sim, em disponibilizar aos estudantes maior tempo para terem acesso a conhecimentos necessários para uma boa formação acadêmica.

### **6.1 Carga horária das disciplinas**

Após ter-se analisada a carga horária total dos cursos de pedagogia, preocupar-se agora com a carga horária das disciplinas, compreendendo que cada disciplina deve ter seu espaço valorizado e organizado dentro do curso e

não supervalorizando algumas disciplinas em detrimento da desvalorização de outras.

Deste modo, busca-se entender como as diferentes Instituições contemplam a organização das diferentes disciplinas. Para tanto, percebe-se que há diferentes organizações. Nesse sentido, optou-se por organizar um quadro comparativo entre os diferentes cursos, para analisar-se a carga horária e a disponibilidade de cada disciplina.

Quadro 10: Carga horária das disciplinas

Disciplinas	Instituições	Carga horária	Semestre	Ano
<b>Didática</b>	FAMA	72	1°	*
	UNICENTRO	68	*	1° 2°
	UNIOESTE	68	*	2° ,3° e 4°
	IFPR	80	2° 4°	
<b>Fundamentos da Educação</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	1° 2°	*
	IFPR	80	1° 3°	*
<b>Filosofia da educação</b>	FAMA	36	1° 2°	*
	UNICENTRO	68	*	1°
	UNIOESTE	68	*	1° 2°
	IFPR	80	3° 4°	*
<b>História da educação</b>	FAMA	72	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	1° 2°	1°
	IFPR	80	1° 3°	*
<b>Psicologia da educação</b>	FAMA	36	1° 2°	*
	UNICENTRO	102	*	1° 2°
	UNIOESTE	68	1° 3° 4°	1° 2°
	IFPR	80	1° 2°	*
<b>História, cultura e patrimônios regionais</b>	FAMA	72	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Metodologia da pesquisa em educação</b>	FAMA	36	1° 2°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*

	IFPR	*	*	*
<b>Análise e produção de textos acadêmicos</b>	FAMA	36	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Responsabilidade socioambiental e tecnologias limpas</b>	FAMA	72	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Sociologia da educação</b>	FAMA	54	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	1° 2°
	IFPR	80	1° 2°	*
<b>Políticas educacionais</b>	FAMA	72	1°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	1° 2°
	IFPR	*	*	*
<b>Políticas e gestão da educação básica</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	170	*	3°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Políticas educacionais e organização da educação brasileira</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	80	5° 6°	*
<b>Educação especial</b>	FAMA	54	2°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Práticas de ensino de educação especial e inclusiva</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68/ 170	*	2° 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Educação especial e inclusiva</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	4°
	IFPR	*	*	*
	FAMA	*	*	*

<b>Fundamentos da educação especial e inclusiva</b>	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	80	6°	*
<b>Gestão e organização na escola</b>	FAMA	72	*	3°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
<b>Fundamentos da gestão educacional</b>	IFPR	*	*	*
	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	102	*	2°
<b>Gestão escolar</b>	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	68	*	2°
<b>Gestão educacional</b>	UNICENTRO	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	*	*	*
<b>Organização do trabalho na escola</b>	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	40/ 80/	4°/ 5°	*
	FAMA	*	*	*
<b>Organização do trabalho pedagógico</b>	UNICENTRO	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	80	6°	*
<b>Teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem</b>	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	72	*	1°
<b>Currículo na educação básica teoria e prática</b>	UNICENTRO	*	*	*
	IFPR	80	7°	*
	FAMA	72	*	3°
<b>Currículo escolar</b>	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	68	*	3°

	IFPR	*	*	*
<b>Processos educacionais não escolares</b>	FAMA	72	*	3°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Linguagem I: alfabetização e letramento</b>	FAMA	72	3°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Linguagem e alfabetização</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	2°
	IFPR	*	*	*
<b>Práticas de ensino alfabetização e letramento</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	102	*	2°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	80	2°	*
<b>Educação, saúde e corpo</b>	FAMA	36	3°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Educação corpo e movimento</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	4°
	IFPR	*	*	*
<b>Educação para a saúde</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	40	2°	*
<b>Práticas de ensino de jogos e brincadeiras</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	1°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
	FAMA	72	4°	*



Linguagem II conteúdo e metodologia	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*		*
Fundamentos teóricos metodológicos da educação infantil	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	80	1°	*
Fundamentos da educação infantil	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	102	*	1°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
Educação e infância	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	1°
	IFPR	*	*	*
Organização do trabalho pedagógico na educação infantil	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	3°
	IFPR	*	*	*
Educação infantil conteúdo e metodologia	FAMA	72	4°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
Ensino de educação física conteúdo e metodologia	FAMA	72	4°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
Educação a distância	FAMA	54	7°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	40	8°	*
Educação do campo	FAMA	72	8°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	40	7°	*
Língua brasileira de sinais	FAMA	72	8°	*
	UNICENTRO	68	*	1°
	UNIOESTE	68	*	1°

	IFPR	*	*	*
<b>Língua portuguesa e suas metodologias</b>	FAMA	68	*	3°
	UNICENTRO	68	*	4°
	UNIOESTE	68	*	3°
	IFPR	33/67	*	1° 3°
<b>Fundamentos teóricos metodológicos da ciência</b>	FAMA	72	6°	*
	UNICENTRO	85	*	3°
	UNIOESTE	68	*	3°
	IFPR	67	3°	*
<b>Geografia e suas metodologias</b>	FAMA	72	6°	*
	UNICENTRO	85	*	3°
	UNIOESTE	68	*	3°
	IFPR	*	*	*
<b>Fundamentos teórico metodológico e história e geografia</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67	5°	*
<b>Matemática e suas metodologias</b>	FAMA	72	5°	*
	UNICENTRO	85	*	3°
	UNIOESTE	68 / 68	*	3° / 4°
	IFPR	67	3°	*
<b>História e suas metodologias</b>	FAMA	72	5°	*
	UNICENTRO	85	*	3°
	UNIOESTE	68	*	3°
	IFPR	*	*	*
<b>Seminários</b>	FAMA	72/ 72	6° 8°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	34/ 34/ 34/ 34	*	1°/ 2°/ 3° 4°
	IFPR	33/ 67/	4°/ 7°	*
<b>Estágio: educação infantil</b>	FAMA	100	5°	*
	UNICENTRO	102	*	3°
	UNIOESTE	136	*	1°
	IFPR	67	2°	*
<b>Estágio anos iniciais</b>	FAMA	100	6°	*
	UNICENTRO	102	*	4°
	UNIOESTE	130	*	3°
	IFPR	67	4°	*
<b>Estágio gestão escolar</b>	FAMA	80	4°	*

	UNICENTRO	170	*	4°
	UNIOESTE	136	*	4°
	IFPR	67	7°	*
<b>Teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano</b>	FAMA	72	3°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Estatística aplicada em educação</b>	FAMA	36	4°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Avaliação e planejamento escolar</b>	FAMA	36	4°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Projetos integradores interdisciplinar: teoria e prática</b>	FAMA	72	7°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Estágio supervisionado ensino médio</b>	FAMA	100	*	7°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	*	5°
<b>Política, planejamento e gestão da educação integral</b>	FAMA	36	*	7°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Estudo das relações étnico-raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena</b>	FAMA	76	*	7°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Educação e trabalho</b>	FAMA	54	7°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67	5°	*
<b>Educação de jovens e adultos</b>	FAMA	56	8°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*

	IFPR	67	7°	*
<b>Educação para os direitos humanos</b>	FAMA	36	*	8°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	*	8°
<b>Estágio supervisionado em ambientes não- escolares</b>	FAMA	80	*	8°
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	6°	*
<b>Organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	4°
	IFPR	*	*	*
<b>Introdução a pedagogia</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	1°
	IFPR	*	*	*
<b>Introdução a pesquisa</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	68	*	1°
	IFPR	33/ 33/ 33/ 67	4°/5°/6°/ 7°	*
<b>Arte e suas metodologias</b>	FAMA	72	6°	*
	UNICENTRO	102	*	1°
	UNIOESTE	68	*	4°
	IFPR	67	4°	*
<b>Mídia, tecnologias digitais e educação</b>	FAMA	72	5°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Direitos educacionais de adolescentes e jovens – ECA</b>	FAMA	72	5°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Empreendedorismo</b>	FAMA	36	6°	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>História da pedagogia no Brasil</b>	FAMA	*	*	*

	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	1°	*
<b>Metodologia da pesquisa científica</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	1°	*
<b>Ética</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	2°	*
<b>Economia da educação</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	4°	*
<b>Educação, comunicação e tecnologia</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67	8°	*
<b>Educação não-formal e movimentos sociais</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67	5°	*
<b>Avaliação educacional</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	6°	*
	IFPR	67	*	*
<b>Educação e sustentabilidade</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67	6°	*
<b>Educação em tempo integral</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	67/33	7°/8°	*
<b>Informática e educação</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*

	IFPR	33	8°	*
<b>Educação e diversidade</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	8°	*
<b>Gestão e órgãos colegiados da escola</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	8°	*
<b>Educação e cooperativismo</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	8°	*
<b>Psicomotricidade</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	8°	*
<b>Metodologias alternativas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	*	*	*
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	33	8°	*
<b>Pedagogia e Educação Social</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Manuais didáticos na cultura escolar</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Educação do campo e a escola do Campo</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Biblioteca escolar do trabalho</b>	FAMA	*	*	*

	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*
<b>Estado, Política e Educação: aproximações a teoria política e educacional de Antonio Gramsci</b>	FAMA	*	*	*
	UNICENTRO	68	*	3°/ 4°
	UNIOESTE	*	*	*
	IFPR	*	*	*

Fonte: CRESTANI, (2018)

Em relação ao quadro anterior, sinaliza-se que embora algumas disciplinas disponibilizadas pelas instituições sejam as mesmas, há uma variação em relação a carga horária. Tal fato, pode ser observado nas disciplinas de:

**Didática:** na instituição FAMA, a disciplina só é oferecida no 1º período do curso e apresenta carga horária de 72 horas. Porém, na instituição UNIOESTE a mesma disciplina é disponibilizada nos três anos do curso e totaliza carga horária de 204 horas. Já o IFPR, disponibiliza a disciplina em 2 períodos do curso com carga horária total de 134 horas. E a instituição UNICENTRO disponibiliza a disciplina em 2 anos do curso totalizando 136 horas.

**Psicologia da educação:** a instituição FAMA disponibiliza a disciplina em 2 períodos com carga horária de 72 horas. O IFPR também oferta a disciplina em 2 períodos, porém com carga horária superior, sendo o total de 134 horas. A UNIOESTE apresenta carga horária de 136 horas distribuídas em 2 anos de curso. Já a UNICENTRO apresenta um total de 204 horas distribuídas em 2 anos.

**Filosofia da educação:** a instituição FAMA disponibiliza a disciplina em 2 períodos com carga horária de 72 horas. O IFPR também oferta a disciplina em 2 períodos, porém com carga horária superior, sendo o total de 134 horas. A UNIOESTE apresenta carga horária de 136 horas distribuídas em 2 anos de curso.

**Sociologia da educação:** FAMA possui carga horária de 54 horas em um único período. IFPR, 2 períodos com o total de 134 horas. UNIOESTE, 2 anos, carga horária de 136 horas.

**História da educação:** FAMA, apenas 1 período de curso com carga horária igual a 72 horas. UNIOESTE, 2 períodos, 134 horas. IFPR, 2 períodos, total de 136 horas.

**Estágio de gestão:** 80 horas na instituição FAMA. Já o IFPR dedica 67 horas e a instituição UNICENTRO 170 horas.

**Estágio na educação infantil:** FAMA, carga horária total de 100 horas. IFPR, carga horária 67 horas. UNICENTRO, 102 horas.

**Estágio anos iniciais do ensino fundamental:** FAMA, carga horária total de 100 horas. IFPR, carga horária de 67 horas. UNICENTRO, 102 horas.

O fator carga horária pode-se tornar um agravante quando se fala em disciplinas essenciais como as listadas acima. Deste modo, acredita-se que se deveria pensar em uma carga horária mínima para a oferta dessas disciplinas.

Ao observar as matrizes e compará-las percebe-se que a Faculdade Municipal de Educação apresenta na organização das disciplinas o tempo destinado para as atividades, de modo, que essa relação teoria e prática não ocorre somente nas disciplinas como estágios e seminários de pesquisa, como é observado nas matrizes curriculares das outras instituições estudadas (UNIOESTE, UNICENTRO, IFPR).

A faculdade FAMA apresenta essa divisão da carga horária das atividades teóricas e práticas e também nas disciplinas de processos educacionais não escolares, ensino de ciências; ensino de arte; ensino de geografia; ensino de matemática, ensino de história; mídia, tecnologias digitais e educação; estudos das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e na educação de jovens e adultos.

Destaca-se essa relação teoria e prática apresentada na distribuição dessas disciplinas fundamental, pois é essa relação que possibilita o contato desse profissional com a realidade, com seu objeto de estudo. Já que de nada adianta relatar nos documentos que a instituição mantém relação com a prática, se nem na distribuição da carga horária das disciplinas isso é visível.



Deste modo, essa distribuição apresentada pela instituição FAMA é um diferencial da mesma em relação as outras instituições e tal organização merece destaque, embora, acredita-se que essa organização deveria incorporar todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso.

Observa-se que, embora os cursos apresentam diferentes nomenclaturas, algumas disciplinas são disponibilizadas por todas as instituições, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, psicologia, história da educação didática, filosofia, libras, estágio, entre outras. Porém algumas disciplinas são específicas de determinada instituição, como as listadas abaixo:

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente:

- História, cultura e patrimônios regionais;
- Análise e produção de textos acadêmicos;
- Responsabilidade socioambiental e tecnologias limpas;
- Estatística aplicada em educação;
- Direitos educacionais de adolescentes e jovens – ECA;
- Empreendedorismo;
- Política, planejamento e gestão da educação integral;
- Estudo das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro- brasileira e indígena;

Instituto Federal do Paraná:

- Educação não formal e movimentos sociais;
- Educação e sustentabilidade;
- Educação e cooperativismo;
- Economia da educação;
- Psicomotricidade;

Universidade do Centro- Oeste:

- Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede (disciplinas optativas);

- Manuais didáticos na cultura escolar (disciplinas optativas);
- Educação do campo e a escola do campo (disciplinas optativas);
- Biblioteca escolar do trabalho (disciplinas optativas);
- Jogos cooperativos nas organizações (disciplinas optativas);
- Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde (disciplinas optativas);
- Estado, política e educação: aproximações a teoria política e educacional de Antônio Gramsci (disciplinas optativas);

Isso demonstra que embora as instituições localizem-se em uma mesma região geográfica, apresentam diferentes olhares para a compreensão de quais disciplinas e conteúdos são essenciais na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Também aponta para uma determinada autonomia que as instituições possuem para organizar seus projetos pedagógicos de curso e as matrizes curriculares.

Nesse sentido, vemos que as organizações das disciplinas contemplam os diferentes núcleos os quais são listados nas Diretrizes (2015), pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), têm-se três núcleos entre os quais devem ser observados pelos cursos de formação inicial. Para tanto, tais núcleos, organizam-se do seguinte modo: “I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. (2015, p. 9)”. Já o núcleo II – “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.” (DIRETRIZES, 2015, p.9).

Já o núcleo III, organiza-se da seguinte maneira:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do

campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (DIRETRIZES, 2015, p.10).

Nesse sentido, o núcleo I compreenderia as disciplinas de:

- Fundamentos da Educação
- Psicologia da Educação;
- Sociologia da educação;
- Língua Brasileira de Sinais LIBRAS;
- Língua Portuguesa;
- Políticas e gestão da educação básica;
- Fundamentos da Educação Infantil;
- Didática;
- Organização do Trabalho Pedagógico
- Prática de Ensino de Artes
- Prática de Ensino de Língua Portuguesa
- Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva;
- Fundamentos da Gestão Educacional;
- Prática de Ensino de Matemática;
- Prática de Ensino de Ciências;
- Prática de Ensino de Geografia;
- Prática de Ensino de História;

Já o núcleo II, seriam as disciplinas que citamos anteriormente como específicas das instituições. E o núcleo III compreenderia as disciplinas de estágio, os seminários e os projetos de iniciação científica.

Deste modo, ao analisar a organização das disciplinas, temos uma organização baseada na separação de disciplinas organizadas em diferentes semestres e/ ou períodos de curso, as quais apresentam diferentes nomenclaturas e carga horária diferenciada. Deste modo, observa-se que as matrizes curriculares apresentam uma organização tradicional, ou seja, não

apresentam uma matriz curricular diferenciada, organizada, por exemplo, em torno de um trabalho interdisciplinar ou por temas geradores.

Esta divisão disciplinar, segundo Morin (2011), corre o risco de considerar o objeto da disciplina como autossuficiente. As ligações e solidariedade desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciados, assim como as ligações com o universo do qual faz parte. Essa fronteira pode isolá-la em relação as outras disciplinas não aceitando incursão de outro saber em sua área específica.

Para Raynault (2011), as fronteiras disciplinares serviram para construir divisões institucionais, principalmente nas universidades estabelecendo interações privilegiadas que se transformaram em territórios de poder. Para modificar esta situação, o autor acredita que seja necessário estabelecer um diálogo e a colaboração entre as disciplinas. Afinal, essa fragmentação do conhecimento proposta por disciplinas que não se relacionam torna o conhecimento incompleto e prejudica a aprendizagem, pois busca isolar realidades que, para serem entendidas, necessitam estar relacionadas com o todo, com o contexto ao qual relacionam-se dado que os múltiplos aspectos da realidade humana só podem ter sentido se estiverem interligados. Portanto, não podemos propor e seguir um modelo de ciência e de educação que anule a complexa multiplicidade do humano.

Destacamos aqui a importância da elaboração estudos inter e transdisciplinares. Esses estudos permitem criar relações de cooperação e de competência visto que amplia o contexto com o qual o objeto está relacionado e o relaciona com o global. Essa ação ampla é capaz de proporcionar um melhor entendimento do sentido e do significado dos objetos de aprendizagem relacionando-os com a realidade, não tratando apenas de um conhecimento abstrato, mas como um conhecimento real que estabelece relações com os contextos sociais, com a história e com a sociedade de fato.

Para Raynault (2011), a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar dúvida e se reconstruir constantemente. Para o autor, a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre as disciplinas, conscientes de seus limites e do caráter parcial da realidade no qual operam. Porém, o mesmo autor nos alerta que a interdisciplinaridade não deve se tornar apenas uma tendência a ser

seguida. O mesmo acredita ser essencial restituir o caráter de totalidade, de complexidade do mundo real que é feito de relações, de interações múltiplas e complexas entre os elementos que a compõem, não admitindo fronteiras estanques. Nesse sentido, a interdisciplinaridade necessita partir de uma consciência dos limites e dos desafios a serem superados para responder a complexidade do mundo.

De acordo com Cruz e Costa (2015), a transdisciplinaridade desafia a fragmentação do conhecimento, reconhecendo-o como reflexivo, não linear e de natureza híbrida. Valorizando os múltiplos conhecimentos, não permanecendo inscrito em um olhar disciplinar. Segundo os autores supracitados, a transdisciplinaridade está inscrita em um movimento que se propõe a atenuar a cultura ocidental a qual destaca-se por ser utilizada para apreender e recolocar os problemas sociais e globais da humanidade e os problemas particulares de cada ser humano.

Frente ao exposto, percebe-se que estudos e práticas interdisciplinares e transdisciplinares necessitam estar presentes nos processos de formação de professores, pois possibilitam o diálogo, a comunicação entre diferentes disciplinas, valorizam o contexto no qual o conhecimento está inserido, não se torna, dessa forma, um conhecimento abstrato, deslocado da realidade.

A formação inicial de professores precisa ser pensada de maneira que possa contribuir não só com a aquisição do conhecimento, mas também com a qualidade das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade.

## **6.2 CARGA HORÁRIA DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS**

O estágio supervisionado nos cursos de graduação tem tornado-se motivo de debates e questionamentos por parte de pesquisadores como Gatti; Barreto (2009), BARREIRO e GEBRAN (2006), Silva (2012) devido a estar tornando-se apenas requisito para cumprir determinada carga horária do curso.

Deste modo, nossa preocupação dá-se no sentido de repensar as funções e especificidades dos estágios curriculares. Pois, acredita-se que o estágio é um momento em que as teorias estudadas no decorrer do curso são aliadas à

prática, momento no qual o acadêmico explora e conhece seu campo de atuação.

Para tanto, o estágio não deve ser apenas um momento de reprodução de técnicas, mas sim um momento de compreensão, apropriação de novos conhecimentos e habilidades que serão úteis para enfrentar desafios, os quais apresentam-se no campo profissional.

Deste modo, Almeida e Pimenta (2014) ressaltam que é durante os períodos de estágio que os saberes, as habilidades, atitudes e a postura que formam o profissional são ressignificados pelo aluno estagiário através de seu contato direto com seu campo de trabalho.

Para Pimenta e Lima “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (2012, p. 112).

Ainda em relação ao relatório de estágio, Silva (2012, pg. 31) pondera que:

Se não forem utilizados apenas como proforma para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, aqui retomados como formadores, o relatório pode funcionar como instrumento mediador da construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação profissional, no cotidiano do trabalho do professor

Deste modo, busca-se compreender como as instituições que pesquisamos compreendem e organizam os estágios supervisionados. Para tanto, a Universidade Estadual do Centro Oeste sinaliza que os estágios apresentam uma supervisão indireta. De modo que:

O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia abrange as áreas da docência e a gestão educacional, sendo os campos de atuação a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos), a gestão em instituições escolares e não-escolares. As atividades de campo de estágio serão ofertadas e desenvolvidas na cidade de oferta do curso. A supervisão se dará de forma semidireta, seja, por meio de acompanhamento de planos, relatórios, observações e a supervisão em campo pelo professor da disciplina de estágio em parceria com o profissional responsável pela instituição conveniada. (UNICENTRO, 2017, p. 96)

Já para a Faculdade Municipal de Educação e Meio ambiente o estágio supervisionado compreende:

O Estágio Curricular Supervisionado, compreendido como o momento de relacionar a teoria à prática, deverá ter uma dedicação de 460 horas desenvolvidos na Gestão Escolar, Educação Infantil, Series Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ambientes não Escolares. Durante as etapas dos Estágios da graduação em Pedagogia, se proporciona aos acadêmicos do curso de Pedagogia, possibilidades de articular os conhecimentos teóricos, filosóficos e metodológicos às práticas educativas, buscando interpretar criticamente os desafios, conflitos e contradições nos processos educacionais de espaços formativos. (FAMA, p. 31)

A instituição de ensino UNIOESTE destaca que os estágios realizados na área de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental serão acompanhados de forma direta pelos docentes do curso de pedagogia. A referida instituição compreende o momento de estágio como:

O estágio supervisionado, como componente curricular do curso de Pedagogia- UNIOESTE Campus, Francisco Beltrão, tem como objetivo proporcionar condições de análise e compreensão das dimensões políticas, ética, técnica e metodológica que envolvem prática pedagógica na educação básica. (UNIOESTE,2016, p. 30)

A instituição sinaliza também:

Entende-se que a realização do estágio supervisionado deverá possibilitar uma aproximação com a realidade do campo de trabalho, o que é fundamental na formação inicial de professores. Deverá possibilitar, ainda um levantamento das problemáticas da realidade sobre as quais é preciso refletir teoricamente. (UNIOESTE, 2016, p. 30)

O Instituto Federal do Paraná afirma que:

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado é entendido como um momento formativo, sendo que a postura do estagiário deve ser investigativa e problematizadora. O campo de estágio, enquanto possibilidade de atuação, deve ser refletido e analisado, buscando a compreensão dos desafios, dilemas e potencialidades da ação docente. (IFPR, 2015, p. 133)

Para tanto, o Instituto Federal do Paraná também apresenta um quadro, com as atividades a serem desenvolvidas durante o período de estágio.

Quadro 11– Representação do percurso de atividades a serem desenvolvidas nos estágios pelos licenciandos em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas.

Período	Componente curricular	Atividade	Carga Horária
I	Prática Pedagógica Social Inicial/ Estágio Supervisionado	Orientações	12h/a
		Diagnóstico da Realidade	20h/a
		Seminários	8h/a
II	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	Orientações	24h/a
		Diagnóstico da Realidade	28h/a
		Intervenção na Realidade	20h/a
		Seminários	8h/a
III	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1º e 2º Anos	Orientações	24h/a
		Diagnóstico da Realidade	28h/a
		Intervenção na Realidade	20h/a
		Seminários	8h/a
IV	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 3º, 4º e 5º Anos	Orientações	24h/a
		Diagnóstico da Realidade	28h/a
		Intervenção na Realidade	20h/a
		Seminários	8h/a
V	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	Orientações	8h/a
		Diagnóstico da Realidade	12h/a
		Intervenção na Realidade	16h/a
		Seminários	4h/a
VI	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado na Educação Não-Formal	Orientações	8h/a
		Diagnóstico da Realidade	12h/a
		Intervenção na Realidade	16h/a
		Seminários	4h/a
VII	Prática Pedagógica/ Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	Orientações	24h/a
		Diagnóstico da Realidade	28h/a
		Intervenção na Realidade	20h/a
		Seminários	8h/a
		<b>TOTAL</b>	<b>440 h/a = 367 horas</b>

(IFPR, 2015, p.134- 135)

Assim, após analisar a compreensão que as instituições apresentam sobre o estágio obrigatório, a seguir apresenta-se uma tabela com a carga horária dos estágios apresentada por cada instituição.



Quadro 12: Carga horária dos estágios

Instituição	Estágio na educação infantil	Estágio anos iniciais do ensino fundamental	Estágio de gestão escolar	Estágio supervisionado (ensino médio – ambiente não escolar)	Carga horária total
UNICENTRO	102 horas	102 horas	170 horas	_____	300
FAMA	80(5º período) 80(6º período)	80(5º período) 80 (6º período)	80 horas	80 horas	460 horas
UNIOESTE	136 horas	136 horas	136 horas	_____	408 horas
IFPR	_____	_____	_____	_____	367 horas

Fonte: CRESTANI (2018)

Observando a tabela acima, percebe-se que os cursos demonstram que cumprem a carga horária estabelecida pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), a qual prevê em seu artigo 15, que a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas.

Porém, nossa preocupação em relação aos estágios, perpassa apenas o cumprimento da carga horária, nossa preocupação relaciona-se com a compreensão de que nem tudo o que consta nos projetos pedagógicos dos cursos é o que realmente acontece.

A descrenças nos estágios também desaponta determinados autores, pois em sua fala consegue-se perceber que:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Gatti e Barreto (2009) também demonstram sua preocupação ao afirmarem que:

Cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. ( p.120)

Desse modo, percebe-se que os estágios são importantes para a construção do ser professor, porém essa importância deve ser articulada e repensada de modo que a sua realização perpassasse a ideia de apenas cumprir uma determinada carga horária ou o preenchimento de papéis. Este momento de estágio deve ser repensado pelas instituições para que possa possibilitar ao acadêmico a discussão de sua prática, os problemas encontrados e, assim, buscar soluções para melhorar nos cursos formação o preparo desse profissional para atuar no mercado de trabalho.

### 6.3 TURNO E REGIME DOS CURSOS

Ao analisar que nosso lócus de estudo concentra-se em uma região interiorana do Brasil com municípios de pequeno porte, preocupa-se com a disponibilidade e a oferta dos cursos de pedagogia da região.

Deste modo, elabora-se o quadro a seguir a qual apresenta os turnos e regime dos cursos pesquisados.

Quadro 13: Turno e Regime dos Cursos

<b>Instituição</b>	<b>Turno do curso</b>	<b>Regime do curso</b>
FAMA	Noturno	Semestral

IFPR	Noturno	Semestral
UNIOESTE	Matutino e noturno	Anual
UNICENTRO	Noturno	Seriado anual com disciplinas semestrais

Fonte: CRESTANI (2018)

Em relação ao turno de oferta do curso, percebe-se que três instituições (FAMA, IFPR e UNICENTRO) disponibilizam curso apenas no período noturno, já a UNIOESTE disponibiliza tanto o curso no período noturno como no período matutino.

A disponibilidade dos cursos em dois turnos possibilita aos acadêmicos que moram em outras localidades a possibilidade de frequentar os mesmos. Pois, quando se tem a oferta do curso apenas em um turno nem sempre os horários de transporte condizem com os horários do curso. Desse modo, essa disponibilidade possibilita maior acesso.

Essa preocupação é abordada no projeto pedagógico do curso da Universidade Estadual do Centro-Oeste quando a mesma lista os municípios aos quais a instituição atende.

Em 2015, o curso atende a estudantes dos seguintes municípios: Guarapuava, Cantagalo, Quedas do Iguaçu, Virmond, Marquinho, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Pinhão, Goioxim, Turvo, Campina do Simão, Boaventura de São Roque, Reserva do Iguaçu, Cândói, Chopinzinho, Saudade do Iguaçu, São João, Coronel Vivida, Mangueirinha, Pitanga, Cândido de Abreu, Manoel Ribas, Santa Maria d'Oeste, Palmital e Nova Tebas. (UNICENTRO, 2017, p.30)

Percebe-se que são inúmeros os municípios que dependem de uma única instituição pública, a qual muitas vezes localiza-se distante de sua sede. Esse fator contribui para que acadêmicos optem por cursos a distância, pois os cursos a distância, como já relatamos anteriormente, apresentam maior oferta na região, resultando em facilidade de acesso.

Outra preocupação da Universidade do Centro-Oeste é a falta de acesso dos estudantes que vivem no campo. Para tanto demonstra:

Outro aspecto diz respeito à porcentagem pequena de estudantes que residem no campo e acessam o curso. Isso indica a necessidade de se repensar na Universidade, o formato dos cursos, de frequência diária. O regime de alternância seria uma estratégia para possibilitar a esses sujeitos condições de acesso e permanência no curso. (UNICENTRO, 2017, p.30)

Para tanto, faz-se necessário repensar a oferta dos cursos na região para que a possibilidade de acesso aos mesmos seja democrática. Pois além, da região apresentar poucas instituições públicas que disponibilizam o curso a mesma também sofre com dificuldades de acesso devido aos horários em que os cursos são ofertados.

#### **6.4 Semelhanças e divergências em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015)**

A Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Deste modo, a partir de sua publicação os cursos de formação de professores devem passar a cumprir as exigências e formalidades que estão previstas no decorrer deste documento. Sendo que os cursos possuem até dois anos para cumprirem as exigências dispostas nessa resolução.

Para tanto, tem-se a compreensão de que para disponibilizar uma formação, a qual condiz com a sociedade contemporânea, os cursos de formação devem organizar seu trabalho de modo que o mesmo se apresente de acordo com o que nos é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015).

Nesse sentido, passa-se analisar de que modo os cursos da região sudoeste do Paraná estão organizados em relação as Diretrizes. Para tanto, passou-se a comparar o que nos é apresentado pelas Diretrizes (2015) e o que se observa nas Matrizes Curriculares dos cursos estudados.

Deste modo, as semelhanças entre as matrizes curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) são:

- Carga horária dos cursos;
- Carga horária dos estágios;
- Articulação entre teoria e prática;
- Valorização a diversidade;

Em relação a **carga horária total dos cursos**, como já relatamos anteriormente, todos os projetos apresentam carga horária condizente com a carga horária mínima estipulada pela Diretrizes.

O mesmo ocorre quando se avalia a **carga horária dos estágios**. Os cursos apresentam carga horária a qual apresenta-se em consonância com o que é estipulado pelas Diretrizes. Pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) a carga horária destinada ao estágio curricular é de “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”. (p. 11)

Nesse sentido é possível, no quadro anterior (quadro 12) que apenas a instituição UNICENTRO, apresenta carga horária igual a exigida, ou seja, 300 horas. As demais instituições (FAMA, UNIOESTE E IFPR) apresentam carga horária superior ao exigido.

Assim, como está previsto no capítulo I das Diretrizes (2015) deve haver a **articulação entre teoria e prática** no processo de formação.

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (p.4)

Esta preocupação também é apontada em todos os projetos pedagógicos estudados, como já mencionamos em nosso estudo anteriormente.

As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (2015) também caracterizam como princípio fundamental a valorização da diversidade em seu inciso oitavo encontra-se: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e **valorizando a diversidade** étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (p. 6).

Do mesmo modo, essa preocupação é apontada pelos cursos estudados. Para tanto, encontra-se:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UNICENTRO, 2017, p.31)

Elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e da diversidade sócio- cultural (UNIOESTE, 2016, p.8).

Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito à diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de religiões, de pessoas com necessidades especiais, de diferentes orientações sexuais, entre outras (IFPR,2015, p. 23)

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (FAMA,2017, p. 10-11)

A valorização e o respeito a diversidade são princípios e fundamentos que devem ser discutidos e questionados durante as aulas dos cursos de pedagogia. Momento em que o acadêmico consegue através do debate, do conhecimento teórico, ampliar seu universo de conhecimento e, a partir disso, observar seus “pré conceito e /ou preconceito”, seu modo de interpretar e agir a sociedade.

Deste modo, percebe-se que os cursos de pedagogia analisados demonstram em suas matrizes curriculares que os mesmos seguem as exigências propostas pelas Diretrizes. Embora encontramos semelhanças com o que é proposto pelas Diretrizes para a Formação de Professores (2015) e as matrizes curriculares dos cursos estudados. Encontramos divergências com relação as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2015) e os projetos pedagógicos de curso das instituições pesquisadas.

Para tanto, as Divergências entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) e os cursos de pedagogia pesquisados:

- Formação continuada;

- Articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica para elaboração do projeto de formação;
- Fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente;

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) em seu capítulo I, inciso 2º encontra-se a seguinte afirmação

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (p. 3)

Embora as instituições de ensino superior concebam a formação inicial, não encontramos nos projetos pedagógicos dos cursos estudados (UNIOESTE e UNICENTRO) nenhuma afirmação que demonstre que as instituições disponibilizem aos egressos a possibilidade de realizar cursos de capacitação, cursos que pretendem ampliar o que foi disponibilizado ao longo do curso. Ou seja, a possibilidade de manter uma **formação continuada**, ainda que tenha concluído o curso.

No inciso 6 das Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) encontra-se a afirmação de que o **projeto de formação de professores deve ser uma articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica de modo que haja a criação de fóruns.**

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração. (p.5)

Tal menção não é encontrada nos projetos pedagógicos de cursos das instituições UNICENTRO e FAMA da região Sudoeste do Paraná. Ao analisar os

projetos pedagógicos, não se encontra escritos os quais apontam que as elaborações dos mesmos partiram de uma interação entre universidade e o sistema de educação básica e nem que as instituições participem de fóruns estaduais permanentes de apoio a formação docente.

Este apontamento levantado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) é uma menção de extrema relevância, pois manter contato com a educação básica a qual é o espaço de atuação do egresso é fundamental. A partir dessa colaboração entre universidade e educação básica, pode-se ouvir os anseios, as angústias do profissional e com base nesse diálogo elaborar um projeto pedagógico o qual contemple a realidade.

Da mesma maneira que os fóruns permanentes de apoio a formação são espaços que precisam ser pensados para que todos possam em um espaço de colaboração pensar e construir novos rumos para os processos de formação, para que os mesmos possam ser repensados, reavaliados e redimensionados de modo que contemplem a realidade na qual estão inseridos.

Destaca-se que a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 a qual define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores aponta que as instituições possuem 2 anos para adequar-se as normas estipuladas. Deste modo, os cursos estudados a partir de julho de 2017 já deveriam ter reformulados seus projetos pedagógicos para atender a resolução.

Embora 3 dos projetos pedagógicos e as matrizes curriculares estudados (FAMA, UNIOESTE, UNICENTRO) foram elaboradas após a data da criação das Diretrizes (2015), os mesmos ainda apresentam algumas divergências como apontamos anteriormente, que precisam ser repensadas para que os cursos de graduação estejam mais próximos da sociedade e da realidade na qual os egressos do curso de pedagogia irão deparar-se em seu espaço de trabalho.

Deste modo, adequar-se as Diretrizes é uma questão de ética e uma exigência a qual deverá ser atendida rapidamente pelos cursos estudados e todos os demais cursos de licenciatura do país. De modo que possa ser ofertado maior qualidade para seus acadêmicos e, de maneira geral, à área da educação.

Diante do apresentado, evidencia-se que a formação inicial do profissional da pedagogia na região Sudoeste do Paraná é ofertada em sua maioria por instituições que disponibilizam o curso na modalidade a distância. Diante de tal



afirmação, quais seriam as consequências aos futuros profissionais da educação básica terem passado por uma formação a qual utiliza como ferramenta de ensino apenas a tecnologia? Será que esse contato mantido a distância entre docente e discente consegue possibilitar ao acadêmico sanar suas dúvidas e capacitá-lo de maneira adequada para enfrentar futuramente a sala de aula? A falta do debate, da interação entre os acadêmicos, poderá prejudicar essa formação? Ter autonomia para escolher o momento em que vai assistir as aulas ou fazer as atividades solicitadas pelas disciplinas levando-se em consideração que a maioria dos graduandos do curso são trabalhadores não é uma agravante, ao analisar que esses acadêmicos chegam cansados?

Em relação ao turno do curso apenas uma das instituições públicas (UNIOESTE) disponibiliza o curso em dois períodos (matutino e noturno), o que democratiza e possibilita maior acesso ao curso. A oferta dos cursos no período noturno é justificada pelo fato da maioria dos estudantes do curso de pedagogia serem estudantes de baixa renda, os quais precisam trabalhar para se manter no curso.

Tal constatação pode ser encontrada no projeto pedagógico da instituição UNICENTRO o qual afirma:

Na questão econômica, percebemos que os estudantes têm renda baixa e necessitam trabalhar para se manter no curso. 52,85% tem renda familiar de menos de R\$ 1000,00 a 2000,00; 33,97 de R\$ 2001,00 a 4000,00. Menos de 2% têm renda familiar acima de R\$ 4000,00. Dos pesquisados, 85,21% já tem emprego; destes 41,88 são estagiários e 36,16% têm registro em carteira, ou seja, do total 73,84% não tem registro em carteira, o que expressa a precarização dos contratos, a ausência de direitos trabalhistas. (p. 29)

Destaca-se, novamente, que embora os cursos cite em seus projetos pedagógicos a necessidade da relação teoria e prática, não apresentam como essa relação irá acontecer no decorrer do curso. Nem nas matrizes curriculares, encontra-se a divisão na carga horária das disciplinas entre atividades teóricas e práticas, exceto nas disciplinas de estágio e seminários ( observação: há uma matriz curricular, organizada em forma de tabela, que separa teoria e prática, porém todas as disciplinas exceto seminário e estágio apresentam-se zeradas, ao que se refere carga horária prática).

Em relação ao item listado acima há excessão em relação a Instituição FAMA que apresenta a divisão da carga horária das atividades teóricas e práticas, também nas disciplinas de processos educacionais não escolares, ensino de ciências; ensino de arte; ensino de geografia; ensino de matemática, ensino de história; mídia, tecnologias digitais e educação; estudos das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro- brasileira e indígena e na educação de jovens e adultos.

Também fica evidente em nosso estudo que as instituições (FAMA, UNICENTRO E IFPR) sinalizam que utilizam a pedagogia- histórico- crítica de Dermeval Saviani como referência para o processo de formação dos acadêmicos do curso de pedagogia.

Deste modo, de acordo com os escritos os quais citamos ao longo do estudo, o método de ensino proposto pela pedagogia—histórico- crítica visa estimular o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

Diante dessa afirmação compreende-se que se as discussões presentes nas salas de aula dos cursos de pedagogia da região organizam-se desse modo, os estudantes têm muito a ganhar, pois conseguem expor suas opiniões e esse momento torna-se um espaço de conhecimento da realidade, aonde o cotidiano é valorizado. Deste modo, a partir desse diálogo poderá se pensar na prática. Para tanto, a região de estudo ganha destaque, as estratégias das disciplinas irão voltar-se para essas questões o que irá possibilitar a melhora na qualidade do ensino na educação básica. Porém só nos resta uma questão para reflexão, essa é realmente a realidade dos cursos de graduação? Os docentes dos cursos possibilitam esse diálogo?

Entende-se que elaborar um projeto pedagógico de curso e consegui-lo executar na prática é uma tarefa árdua, a qual exige comprometimento e ética de todos os envolvidos nesse processo. Deste modo, embora os cursos apresentam ideias significativas e positivas, também encontramos nos documentos algumas falhas.

Tais afirmações podem ser observadas ao fazer a leitura do projeto pedagógico do Curso de pedagogia da instituição UNICENTRO:

Alguns dados chamam atenção em relação ao perfil dos estudantes. É um curso frequentado pela classe trabalhadora, que tem baixa renda familiar, que, em geral, estudou no ensino fundamental e médio em escola pública e que precisa conciliar trabalho e estudo, o que explica, em parte, as poucas horas diárias dedicadas ao estudo complementar. Por outro lado, as poucas horas de estudo associada aos índices, praticamente inexistentes de reprovação, podem estar indicando o baixo nível de exigência por parte dos docentes do curso, ou seja, com o mínimo esforço, com pouco tempo de estudo complementar, os estudantes dão respostas suficientes para garantir a aprovação. (2017, p. 30)

A instituição também sinaliza:

O pouco uso do acervo da biblioteca pode indicar também que as estratégias para estimular a pesquisa e leitura são insuficientes. Alguns estudantes, informalmente, indicaram que pesquisam em sítios da internet. Isso não justifica o pouco uso, pois, a maioria dos títulos produzidos na área, não estão disponíveis nesses sítios. (2017, p.30)

E por fim apresenta:

Outro aspecto diz respeito à porcentagem pequena de estudantes que residem no campo e acessam o curso. Isso indica a necessidade de se repensar na Universidade, o formato dos cursos, de frequência diária. O regime de alternância seria uma estratégia para possibilitar a esses sujeitos condições de acesso e permanência no curso. (2017, p.30)

Deste modo, a partir das informações apresentadas pela própria instituição de ensino, nota-se que a formação inicial do profissional da pedagogia na região Sudoeste do Paraná precisa ser revista e repensada, de modo que os projetos políticos pedagógicos deixem de ser apenas documentos elaborados para ficarem engavetados, mas que sejam documentos que façam parte do cotidiano dos cursos de pedagogia da referida região.

Porém, ao pensar estratégias as quais possibilitam maior contato com a prática, maior qualificação profissional, o ministério da educação disponibiliza dois programas para alunos de cursos de graduação, inclusive graduandos do curso de pedagogia, o PIBID e a Residência Pedagógica.

Em relação ao PIBID, esse programa é definido pelo MEC, do seguinte modo:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é anteciper o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (MEC, 2018, p.1)

Ao buscar-se a menção desses programas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, constata-se que a instituição UNIOESTE cita o PIBID como uma atividade que poderá ser realizada pelo acadêmico para cumprir a carga horária das atividades complementares. Para tanto afirma:

Para efeito de convalidação da carga horária em pesquisa, serão aceitas as horas realizadas pelo acadêmico no programa de iniciação científica (PIC) e Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferecidas pela UNIOESTE[...] (UNIOESTE, 2016, p. 32)

O Instituto Federal do Paraná também menciona o PIBID como um programa o qual faz parte do seu sistema de ensino:

Outro programa existente no IFPR, desde o ano de 2012, é o PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa de Iniciação à docência, que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, possibilitando a inserção dos alunos dos cursos de Licenciatura do IFPR e, portanto, do curso de Pedagogia, no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, de forma a promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. O curso de Pedagogia participa das atividades através de subprojeto voltado para os Anos Iniciais. O acadêmico dedica 32 horas mensais ou oito horas semanais ao programa e, em contrapartida, recebe uma bolsa mensal pela dedicação ao projeto. (IFPR, 2015, p.27).

A Universidade Estadual do Centro- Oeste também ressalta que o PIBID faz parte das possibilidades de capacitação e melhoria da prática disponibilizada aos acadêmicos, para tanto afirma que “temos em funcionamento um Projeto PIBID Pedagogia, que conta com 22 alunos e atende quatro escolas. (UNICENTRO,2017, p. 94). Infelizmente, não encontramos menção ao PIBID no projeto político pedagógico da instituição FAMA.

Embora o PIBID seja um programa importantíssimo para a formação do acadêmico, sua abrangência não comporta todos os acadêmicos do curso de pedagogia. Outra agravante é que nem todos os acadêmicos podem optar pelo PIBID, pois a maioria dos acadêmicos são trabalhadores que não podem comprometer sua renda, dessa maneira, muitas vezes o valor das bolsas do programa é inferior ao valor que eles precisam para manter a renda familiar.

Não pretende-se com essa assertiva invalidar o programa, tal reflexão pretende propor um repensar ao que é proposto pelo programa, de modo que possa-se incorporar ações, as quais oportunizem um maior acesso aos acadêmicos dos cursos. Seja pelo aumento do número de vagas, ou uma melhora no valor da bolsa disponibilizada aos acadêmicos.

Em relação ao programa de Residência Pedagógica, o mesmo tem como finalidade a implementação de projetos inovadores que propiciam a articulação entre teoria e prática, além de proporcionar parcerias entre universidade e a educação básica.

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p.1)

Embora as possibilidades elencadas a partir da efetivação da Residência Pedagógica sejam excelentes para a melhoria da qualidade do ensino disponibilizado pelos cursos de graduação, destaca-se que as instituições que são objeto de estudo desta pesquisa (IFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, FAMA), não fazem menção a esse programa em seu projeto pedagógico de curso.

Para finalizarmos, compreende-se que os cursos estudados ainda apresentam traços de um ensino tradicional. Essa afirmação pode ser observada na organização das disciplinas, na relação teoria e prática.

Deste modo seguirmos um modelo estabelecido tido como tradicional e ultrapassado em nossos processos de formação é perda de tempo tanto para o aluno que busca uma formação quanto para quem transmite e ainda utiliza essa metodologia como proposta de ensino. Pois como afirma Freire (1996, p.12)

Inexiste validade no ensino que não resulta de um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Frente ao exposto, acredita-se que deve-se lutar por uma educação de qualidade, essa luta inicia quando não nos calamos diante do que nos é proposto ou nos é imposto. Sabe-se que as orientações para a vigência e organização dos cursos não dependem apenas das Instituições de ensino, temos normas superiores para serem seguidas, porém faz-se necessário que as Instituições, ao passo que possam exercer sua autonomia, façam jus a mesma, possibilitando aos seus acadêmicos sentir-se capacitados, para enfrentar os desafios propostos pela esfera profissional.

Acredita-se que se as Instituições estiverem abertas às mudanças, no sentido da inovação curricular, metodológica e de relação teoria - prática, bem como no reconhecimento dos saberes de experiência dos estudantes, mudanças positivas irão ocorrer na área educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse estudo objetivou analisar como ocorre o processo de formação inicial do profissional da pedagogia da região sudoeste do Paraná. Mais especificamente entender a concepção de profissional presente nos projetos pedagógicos de curso e quais os pressupostos teóricos que envolvem essa formação, bem como analisar as matrizes curriculares para verificar se as mesmas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015).

Inicialmente, foram abordadas questões referentes ao processo de formação de professores. Em seguida, fez-se um breve resgate histórico sobre o curso de pedagogia, sinalizando a trajetória do curso até o ano de 2018. No terceiro capítulo, apresentou-se e descreveu-se as escolhas metodológicas. Por fim, analisou-se os projetos pedagógicos dos cursos e as matrizes curriculares.

Frente ao exposto, considerando os aspectos destacados por esse estudo, foi possível verificar que o processo de formação de professores é uma área a qual está sujeita a intensos debates. Pesquisadores como Gatti (2010, 2013- 2014, 2016), Nóvoa (1992, 1999, 2007, 2009), Libâneo (2009) os quais consideram falhos esses processos de formação, de modo que apontam inúmeras questões que precisam ser revistas e repensadas para que esse processo de formação seja coerente com a educação básica de qualidade a qual tanto almejamos.

Em relação ao curso de pedagogia, percebe-se que o mesmo passou por inúmeras reformulações, foi um campo de debate, de lutas e movimentos sociais, os quais buscaram definir uma identidade ao curso.

Deste modo, as mudanças que ocorreram desde o início da oferta do curso de pedagogia até o momento atual foram positivas, relevantes e determinantes para que esse profissional da pedagogia pudesse ter a compreensão de sua área de atuação e seu reconhecimento enquanto educador. Embora, acredita-se que esse profissional ainda encontra em sua formação uma área de atuação abrangente e multifacetada, o que pode ainda causar certo reconhecimento social.

Relativo ao processo de identificação das instituições as quais disponibilizam o curso de pedagogia na região sudoeste do Paraná, destaca-se a carência de instituições públicas na região. Em nosso estudo, constatou-se que há apenas quatro instituições públicas na região (FAMA, UNICENTRO, UNIOESTE, IFPR) que ofertam o curso de pedagogia na modalidade presencial e uma instituição pública que disponibiliza o curso na modalidade a distância (UAB). Sendo que a região possui trinta instituições que disponibilizam o curso: dezoito disponibilizam o curso na modalidade a distância, três instituições disponibilizam o curso na modalidade semipresencial e quatro instituições ofertam curso na modalidade presencial, todas instituições privadas.

De maneira geral, ao pensarmos na oferta do curso de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná percebe-se que é realizada em maior proporção por instituições privadas, as quais disponibilizam o curso na modalidade EAD.

Porém, a escolha pelo estudo dos projetos pedagógicos de curso e das matrizes curriculares das instituições públicas da região Sudoeste do Paraná, decorre do fato de que o acesso aos projetos pedagógicos de cursos e das matrizes curriculares de várias instituições privadas não terem sido permitidos.

Em relação aos pressupostos teóricos dos cursos, com base nas análises que empreendemos, sinaliza-se que das quatro instituições pesquisadas, três instituições (IFPR, UNICENTRO E FAMA) afirmam em seus projetos pedagógicos de curso que seguem a pedagogia histórico- crítica de Demerval Saviani.

Deste modo, apontam que a educação deve relacionar-se dialeticamente com a sociedade, sendo que para compreender a educação deve-se compreender a natureza humana. Para tanto, essas instituições reconhecem o processo de formação de professores como uma ação social e cultural a qual deve intervir na realidade.

Nesse sentido, o processo de formação do profissional da pedagogia, deve conceber o conhecimento como uma construção sócio- histórico e cultural o qual também expressa uma concepção política, que é a democratização da sociedade. De modo, que seja possível uma formação dialética entre a formação global e a específica.



No entanto, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná não deixa claro qual vertente teórica é seguida pela Instituição. Deste modo, sinaliza que entende que o processo educativo é composto por várias dimensões teóricas-metodológicas. De modo que, o curso busca contemplar a pluralidade e o respeito as diferentes concepções de mundo e de educação.

Ao que concerne à concepção profissional, as instituições públicas pesquisadas entendem que o profissional egresso do curso de pedagogia da região sudoeste do Paraná deve apresentar consistente formação teórica associada à prática, respeitar as diversidades encontradas no âmbito educacional e social, de modo que conceba a educação como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico.

Para tanto, o profissional da pedagogia deverá ter perfil ético, reconhecer a importância de ser um professor-pesquisador, contribuir com o processo de formação global e desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados a realidade.

Também deverá utilizar tecnologias da informação e da comunicação, inserir-se nos campos de atuação de forma colaborativa e qualitativa. De modo que saiba inter-relacionar saberes das mais diversas áreas de conhecimento. Além de ser flexível, aberto e receptivo as mudanças sendo um referencial de conduta e defensor da justiça social.

Ao considerar as semelhanças e divergências que encontramos entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (2015) e as matrizes curriculares dos cursos estudados, observou-se que as matrizes curriculares estão em consonância com o que as Diretrizes (2015) apontam em seu texto.

Porém, ao analisarmos todo o contexto que envolve os cursos de graduação de pedagogia encontra-se divergências com o que é proposto nas Diretrizes e o que é apresentado nos projetos pedagógicos dos cursos. Tais divergências (formação continuada, articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica para elaboração do projeto de formação e os fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente) são ações importantes que devem ser repensadas e revistas pelos cursos de

pedagogia, de modo que venham possibilitar aos seus graduandos maior compreensão da realidade e maior contato com a mesma.

Contudo, destaca-se que esse estudo se insere na linha de educação e desenvolvimento e contribui diretamente para o desenvolvimento regional quando apresenta uma análise a qual busca compreender a organização dos cursos de pedagogia da região Sudoeste do Paraná.

Consideramos que educação é fator primordial para que haja desenvolvimento, tanto em nível local, regional e global. Uma vez que, de acordo com Gubiani et al. (2010) as instituições de ensino superior são importantes para o desenvolvimento local, tanto na perspectiva econômica, pois melhora a renda, como social, pois melhora a qualidade de vida da população.

Ainda de acordo com Barros e Medonça (1997), pode-se afirmar que a educação é promotora de desenvolvimento social e econômico de uma região. De acordo com os referidos autores há alguns fatores que estão relacionados a educação: crescimento econômico por meio da elevação da renda per capita; diminuição dos índices de mortalidade infantil; redução das taxas de natalidade, o que melhora a qualidade de vida e redução da pobreza; aumento do nível de longevidade da população; aumento da produtividade das empresas devido maior qualificação dos empregados, dentre outros aspectos.

Sen (2000) também acredita que a educação está atrelada ao desenvolvimento econômico, pois Sen (2000) propõe que melhorar educação e serviços de saúde elevam diretamente a qualidade de vida da população e aumenta o potencial da pessoa em auferir renda e livrar-se da pobreza. Corroborando Nascimento e Andrade (2011) enfatizam que o aumento do nível educacional pode reduzir as desigualdades sociais, promover mobilidade social e melhorar a qualidade de vida da população.

Por fim, encerra-se essa reflexão afirmando que os cursos de pedagogia são importantes para o desenvolvimento social e econômico da região Sudoeste do Paraná. Embora, encontra-se falhas nesse processo de formação, acredita-se que os mesmos também apresentam pontos importantes que demonstram que tais instituições possuem interesse e comprometimento com seus acadêmicos e com desenvolvimento regional ao que tange aos processos de

colaboração com a Educação Básica, mais especificamente, nos processos de formação inicial de professoras e professores.

Assim, acredita-se que o processo de mudança se faz a partir do repensar e reavaliar da realidade. Nesse sentido, entende-se que para que os cursos apresentem uma formação de qualidade faz-se necessária a tomada de consciência de todos os integrantes desse processo, pois é necessário o entendimento de que o que é proposto nos documentos ou nas teorias é importante, porém o que é feito na prática é fundamental. Um processo de formação exige em primeiro lugar respeito e valorização do indivíduo que está em processo de formação, de modo que os acadêmicos se sintam como participantes desse processo e não apenas sujeitos desse processo.

Contudo, sublinhamos a necessidade de se repensar e valorizar a qualidade do ensino superior em todo o País, em especial a forma de oferta dos cursos de formação de professores, principalmente na região Sudoeste do Paraná, a qual é nosso objeto de estudo. Pois quando se deixa de analisar e questionar alguns princípios e critérios de ensino, deixa-se de considerar a educação como um processo coerente e transformador da sociedade.

É claro que índices e indicadores são importantes para o desenvolvimento de um País ou de uma região, porém acima deles devem estar os fatores que demonstram qualidade e comprometimento com os processos de ensino e os sujeitos envolvidos. Tais processos devem considerar conhecimento teórico e prático de sua área de atuação de forma a contemplar toda a humanidade que existe nos processos educativos.

Nesse sentido, enfatizamos que a formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta, mas deve ser compreendido como processo contínuo a ser efetivado a partir de sua complexidade e unicidade entre teoria e prática - práxis. Com efeito, encerramos esse texto afirmando que a atividade docente que se organiza de modo técnico, mecânico, casual, espontâneo, sem explicitação das intencionalidades, deixa de ser práxis educativa, logo não se caracteriza como atividade docente (FREIRE, 1996).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini. **Educação A Distância Na Internet: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais de Aprendizagem**. Educação e Pesquisa, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez, 2003.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o mestrado Em educação da Uniube**. Revista profissão docente (online), Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001, p.02-04.

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: Conceitos e História no Brasil e no Mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v.10, 2011.

ANDRADE, Flávio. **Educação a Distância x Educação Presencial: Algumas Diferenças Encontradas**. Blog Artigonal, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, Iraíde Marques de F; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. **Investimentos em educação e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: IPEA, 1997

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da Complexidade na Formação e no Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A Evolução dos Paradigmas na Educação: do Pensamento Científico Tradicional a complexidade**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, V 7n 22, p53-66, set/dez 2007.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior: Um Estudo do Sudoeste do Paraná nos Últimos Cinquenta Anos**. Programa de Pós-Doutorado em Educação. Tese (Doutorado). Campinas. UNICAMP, 2006.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. **Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de junho de 2017.

BRASIL. CNE/CP 1/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 02 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 06 de junho de 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o curso de Pedagogia.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em 02 de abril de 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 05 de maio de 2017.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 01 de julho de 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em 02 de julho de 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 7. ed. Campinas: Papirus, 1996.

Candau, Vera(org.). **Rumo a Uma Nova Didática.** 24. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPES- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018/Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018/Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em 10 de junho de 2018.

CEDAC. **Projeto Político Pedagógico: Orientação Para o Gestor Escolar/ Textos Comunidade Educativa CEDAC**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Pesquisa em Educação: Pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CRUZ, Elisabete; COSTA Fernando Albuquerque. **Formas e Manifestações da Transdisciplinaridade na Produção Científico-acadêmica em Portugal**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

FAMA- Faculdade Municipal de Educação e Meio ambiente. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia- Licenciatura Da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente**. Clevelândia, PR, 2017.

Figueirêdo, Arthane Menezes; Cicillini, Graça Aparecida. **Sobre as Professoras dos Primeiros Anos e Suas Práticas: Influências da Formação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 293-304, abr./jun. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, PAULO; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários a Prática da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaio/ Paulo Freire**- 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa época; V 23).

GATTI. Bernardete, Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010 1375. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernardete, Angelina. **A formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: as Licenciaturas.** Revista USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

GATTI, Bernadete, Angelina. **Nossas faculdades não sabem formar professores.** Época. Flávia Yuri Oshima. 06/11/2016- 10h00- Atualizado 09/06/2017 17h48.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e Desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza de, [et al]. Por que Falar ainda em Avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em:  
<http://www.pucrs.br/edipucrs/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>.

GUBIANI, J. S et al. **Atividades das Universidades e o impacto no desenvolvimento regional.** São Carlos: ENEGEP, 2010.

IFPR- Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Palmas, PR, 2015.

Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Relação dos Municípios Segundo as Regiões Geográficas do Paraná – 2012.** Disponível em:  
[http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/relacao\\_mun\\_regiao\\_geografica\\_parana.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf)

IPARDES. Instituto Paranaense De Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil Da Região Geográfica Sudoeste Paranaense.** (2016). Disponível em:

[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=707&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=707&btOk=ok)

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loiola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática Para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino Com Pesquisa: Unindo Ensino e Modos de Investigação**. Cadernos de pedagogia universitária 11. Outubro 2009.

MACHADO, Roberto Luiz. **A Questão Curricular: Desafios e Intermediações**. IN: Cadernos Do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: “Enfrentando Desafios formativos”. Santa Maria, 2005, (p. 25- 35)

MACHADO, Nathália Savione; MACHADO, Dinara Pereira. **Modalidade Semipresencial no Ensino Superior: a tecnologia, à Docência e a Discência**. XIII Congresso Nacional de Educação- Educere. 2017.

MARINI, Marcos Junior; SILVA, Christian L. da. Desenvolvimento Regional e Arranjos Produtivos Locais: uma abordagem sob a ótica interdisciplinar. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 8, p. 107-129, 2012.



MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASSUCATTO, Nayara; PEZARICO Giovanna; RUBIN, Marlize Oliveira. **Expansão da educação superior stricto sensu: o sudoeste do paraná. DRD – Desenvolvimento Regional em debate**. v. 6, n. 1, p. 159-174, jan./jul. 2016.

MATOS, Maria do Carmo. **CURRÍCULO, FORMA O INICIAL DO PROFESSOR E SABER DOCENTE**. 12 jun. 2007. Disponível em: [http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/maria\\_do\\_car mo.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_car mo.pdf).

MEC- Ministério da Educa o e Cultura. **Programa Institucional de Bolsas de Inicia o   Docência (Pibid)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

MEDEIROS, João Bosco. **Reda o científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 11ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: Contexto de Observa o, Intera o e Descoberta. In **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem- Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 19<sup>a</sup> ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, R. P.; ANDRADE, R. C. S. **O crescimento de institui es de ensino superior privadas e o desenvolvimento local**. Revista de Informa o, v. 12, n. 6, dez. 2011.

NÓVOA. Ant nio. **Os Professores e Sua Forma o**. Lisboa, Portugal: Publica es Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do mil nio: do excesso dos discursos   pobreza das práticas**. Educa o e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, Ant nio. **Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente**. Revista Educa o em Questão, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ramon. **O legado da CEPAL à educação nos anos 90**. Revista Iberoamericana de Educación Madrid- Espanha, 2001.

PARANÁ, Governo do estado. **Paraná**. Disponível em:  
<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>.  
Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

PARANÁ, Ministério Público. **Mesorregião Geográfica do Sudoeste Paranaense**. Disponível em:  
<http://www.planejamento.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2220>. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

PELOSO, Francieli Clara. **Infâncias do e No Campo: Um Retrato Dos Estudos Pedagógicos Nacionais**. São Carlos, SP, 2015.

PERONDI, M. A.; KIYOTA, N.; GNOATTO, A. A. Políticas de apoio a diversificação dos meios de vida da agricultura familiar: uma análise propositiva. In: XLV Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2007, Londrina. **XLV Congresso da SOBER**. Londrina: UEL, 2007. v. 1.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educação. Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAYNAUT, Claude. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 143-208.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovanna; FREITAG, Bruna E. B. **Educação Superior no Sudoeste do Paraná: Movimentos de Expansão no Contexto do Desenvolvimento Regional**. In: I Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade Abordagens e Experiências, 2012, Rio de Janeiro.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 4. Ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez. 1984.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico- crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani**. 10.ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação**. Salvador: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SACRITÁN. J.G. Consciência y Acción Sobre la Pratica com liberación professional de los profesores. In Jornada sobre Modelos Y estratégias em la formación permanente del professorado em los países de la CEE. Barcelona, 1990.

SCHON, D.A. Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SERPA, Joyce. **A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior**. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli Da. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

SILVA, W. R. **Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas**. In: SILVA, W. R. Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: SAVIANI, Demerval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TURMENA, Leandro. **O público, o privado e o Estado sob a lógica do Capital: a expansão do Ensino Superior no Sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro- Oeste. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Chopinzinho, PR, 2017.

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia Licenciatura**. Francisco Beltrão, PR, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Repensando a Didática**. 5<sup>o</sup> ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A construção da didática numa perspectiva histórico- crítica da educação: estudo introdutório**. In Oliveira M<sup>a</sup> Rita Sales (org.) *Didática: Ruptura compromisso e pesquisa*, Campinas: Papyrus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In Veiga. Ilma Passos de Alencastro e Amaral. A. Lúcia (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002 (p. 65-93)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.