

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPR (1996-2011)

*Teacher training in Brazil and the curricular
proposal of pedagogy in the UFPR. Cultural and
human contemporary social challenges (1996-2011)*

Cleusa Valério GABARDO* y Regina Cely de Campos HAGEMEYER**

*Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Correo-e: cleusavalerio@yahoo.com

**Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Correo-e: regicely@terra.com.br

Recepción: 16 de febrero de 2013

Envío a informantes: 28 de febrero de 2013

Fecha de aceptación definitiva: 15 de julio de 2013

Biblid. [0214-3402 (2014) (II época) n.º 2; 219-231]

RESUMO: O presente artigo focaliza a reformulação da proposta atual do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (Brasil), implantada em 2009, e analisa as concepções, avanços e perspectivas de mudança gerados nesse processo. Retoma-se primeiramente a ambigüidade que marcou a identidade profissional do pedagogo na história do curso de Pedagogia no Ensino Superior brasileiro. Situa-se a proposta anterior, de 1996, que ao superar a formação por habilitações, vigente no período, optou pela formação de um *pedagogo unitário*, organizador do trabalho pedagógico escolar, gestor e pesquisador. A proposta atual nasceu em cenário de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), que enfatizavam uma formação pedagógica centrada nas práticas da docência. No entanto, as avaliações sistemáticas do curso, na UFPR, apontaram para a ampliação da atuação do pedagogo unitário, considerando a indissociabilidade entre a docência, a organização e a gestão dos processos educacionais. A formação de um professor pedagogo –pesquisador, intelectual e agente cultural–, visa uma atuação educacional consciente do enfrentamento das novas configurações culturais da sociedade brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: formação do pedagogo; pedagogo unitário; educação contemporânea.

ABSTRACT: This article focuses on the reformulation of the current proposal of Education of the Federal University of Paraná (Brazil), established in 2009, and

examines the concepts, advances and prospects of change generated in this process. Resumes-first the ambiguity that marked the professional teacher identity in the history of the course of pedagogy in higher education. Is the previous proposal of 1996, that to overcome the training qualifications, in force in the period, opted for the formation of a unitary, organizer of the school pedagogical work, Manager and researcher. The current proposal was born in discussion of setting National curriculum guidelines (2005), which emphasized a pedagogical training focused on teaching practices. However, systematic evaluations of the course, UFPR, pointed to the expansion of the role of unitary pedagogue, considering the inseparability between the teaching, the Organization and management of educational processes. The formation of a teacher-researcher professor, intellectual and cultural agent, a conscious educational aims of confronting the new cultural settings of contemporary Brazilian society.

KEY WORDS: formation of the teacher; unitary pedagogic professional; contemporary education.

Introdução

O PRESENTE ARTIGO APRESENTA QUESTÕES DISCUTIDAS durante o processo de construção da atual proposta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná-UFPR/Brasil. Como participantes desse processo, as autoras expõem sua compreensão e interpretação do caminho percorrido, demarcando os fundamentos teórico-práticos que subsidiaram esse percurso e sinalizando os avanços que podem ser identificados entre esta e a proposta anterior. O acompanhamento e avaliação contínua dos processos desenvolvidos no curso, constituem uma prática usual no Setor de Educação¹, sempre sob a coordenação de Comissões nomeadas periodicamente. Assim, para o trabalho desenvolvido, as autoras contaram com subsídios e registros dessas Comissões, das quais participaram professores, alunos e funcionários técnicos.

Propõe-se apresentar a análise referente a um primeiro momento, a partir da avaliação da proposta de 1996 e a eleição dos princípios definidores para a nova proposta; e, num segundo momento, que inicia em 2006, a análise do processo de reformulação do curso, que culminou com a elaboração da proposta atual, implantada a partir de 2009².

Diante das mudanças sociais e das novas requisições à função dos pedagogos e professores, e sobretudo dos debates que ocorreram a partir da determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Decreto n.º 5/2005), que concentrava a formação do pedagogo na docência, decidiu-se no Setor de Educação da UFPR, por uma rediscussão e reformulação da proposta de 1996. As análises de Küenzer e Rodrigues (2003) foram fundamentais ao entendimento da formação do pedagogo, a qual, ao voltar-se somente às competências da prática docente (segundo a interpretação que se fazia daquele Decreto), tornava-se incompatível com a concepção

¹ Na estrutura da UFPR, Setores são equivalentes a Faculdades.

² A proposta implantada em 2009 foi concluída em 2007 e aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR em 2008. Será referenciada, no presente texto, como «Proposta de 2009».

do *pedagogo unitário*, em constante construção no curso, competente para atuar na organização e gestão do trabalho pedagógico, na docência e na pesquisa («Nova Proposta para o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPR», 1996).

As análises apresentadas no presente estudo tomam como referência, portanto, os dois primeiros anos de vigência da proposta atual, tendo como parâmetro a proposta de 1996, e contando também com depoimentos de professores integrantes da Comissão que acompanha e avalia a proposta curricular atual. Espera-se referenciar aspectos e questões que possam contribuir para a formação de pedagogos, em face de novas necessidades educacionais e formativas que se apresentam no Brasil, levando em conta as demandas de trabalho nas escolas públicas e instituições não formais e visando uma formação qualitativa e contextualizada desse profissional.

1. A trajetória do curso de Pedagogia no Ensino Superior brasileiro: pedagogo professor, especialista de educação ou generalista?

As primeiras iniciativas para a formação de professores para as escolas e ginásios no Brasil, ocorreram ao final do século XIX. Com a instituição dos Estatutos das Universidades Brasileiras, em 1931, dá-se um passo importante para a concretização da formação docente em nível superior: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passa a ser a medula da constituição da Universidade Brasileira. Somava-se aos objetivos que o Estatuto propunha e às tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos humanos, formava professores para o magistério secundário e buscava a realização de altos estudos e de pesquisas educacionais, representando um indicador da importância que passou a ser atribuída aos Estudos Superiores em Educação (Saviani, 2004). O curso de Pedagogia foi criado em 1939, constituindo-se na quarta seção desse grupo de Faculdades. Formava-se o bacharel de Pedagogia em três anos, e o licenciado para atuar em Curso Normal, através de uma complementação de um ano, em Didática.

A sucessão de medidas propostas aos direcionamentos legais, desde a criação do curso de Pedagogia, indicava no entanto, ambigüidades quanto aos seus objetivos, acarretando uma indefinição quanto à identidade dos pedagogos como profissionais: inicialmente o curso formava técnicos em educação para o nível médio e pós-normal, dando direito às funções de Direção Escolar e Orientação Educacional (LDB n.º 4024/1961); entre 1954 e 1969, o curso facultava a docência em História, Filosofia, Matemática, em matérias do curso de magistério, e nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais, no próprio curso de Pedagogia; em 1966, o curso passa a formar professores para o ensino de 2.º grau e especialistas de educação.

Ao final da década de 1960, a formação do pedagogo fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, consolidando-se o modelo voltado à formação de especialistas em educação, considerando habilitações de curta e longa duração. A dicotomia professor e especialista reforçava a ambigüidade quanto à identidade profissional e real contribuição dos pedagogos à educação escolar. Em 1970, a divisão social do trabalho presente na sociedade capitalista industrializada, refletiu-se na formação em Pedagogia e na atuação do pedagogo.

Na escola, o supervisor, o administrador e o orientador educacional eram incumbidos de pensar e decidir sobre os processos pedagógicos, retirando dos professores a reflexão intelectual, própria do trabalho docente.

As propostas críticas, embasadas em visões marxistas revisitadas, de autores como Giroux (1986), ao apresentar novas possibilidades para o trabalho escolar, não mais como reprodução da sociedade capitalista, instigaram uma fecunda produção de intelectuais e pesquisadores da educação brasileira durante a década de 1980, no âmbito do Ensino Superior, em prol de processos críticos e democráticos, notadamente nas escolas públicas. Esse movimento colocou em evidência os mecanismos específicos de controle ideológico e de assujeitamento das consciências nas sociedades capitalistas, dando origem a análises críticas, radicais e de resistência (Giroux, 1986), com fortes influências em decisões dos órgãos oficiais, e mudanças nas propostas curriculares dos estados brasileiros, levando a uma maior articulação entre as secretarias de educação pública e as universidades.

Na atualidade, a universidade tem sido envolvida com mecanismos seletivos de financiamento da pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, que restringem a formação aos objetivos de profissões polivalentes para o mercado. A tendência à valorização da prática docente, presente ao longo da trajetória de formação do curso, aparece hoje de forma mais veemente, e como forma de resolver os problemas da educação básica brasileira nesta perspectiva. No entanto, torna-se imperioso retomar a questão da *ética* e da democracia na universidade e na comunidade acadêmica, no que se refere aos propósitos da produção científica e da pesquisa na graduação e na pós graduação, o que também pressupõe uma relação mais estreita com as instituições educacionais e redes de ensino.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia, considerando as incertezas de sua trajetória histórica, mas também sua grande contribuição à discussão dos problemas educacionais brasileiros, requer uma releitura das questões referentes à identidade dos profissionais que vem formando.

2. A revisão da função social da universidade na formação do curso de Pedagogia da UFPR

No âmbito educacional, as universidades reafirmaram a partir de 1980, sua função precípua de democratização do conhecimento e de pesquisa sobre os problemas educacionais, como referências para a busca de alternativas às questões cruciais da relação entre a educação e a sociedade, no país. Freitas (1999), refere-se a esse quadro conjuntural que se consolida na década de 1990, a partir da Conferência de Jontiem na Tailândia, na qual as medidas para a crise do capitalismo globalizado voltam-se às necessidades básicas de aprendizagem de países emergentes. No Brasil, as medidas são traduzidas pelas propostas do Ministério da Educação e Cultura-MEC e alicerçadas em uma idéia de 'qualidade' que buscava cooptar consensos facilitadores das mudanças que se queria para a escola básica.

Em meio a esse movimento contraditório, a história recente do curso de Pedagogia na UFPR, a exemplo do que ocorreu a partir do ano de 1990 nas universidades brasileiras, passa por discussões e reestruturações. O resultado desse debate na UFPR levou à superação da formação nas habilitações de diretores, orientadores e supervisores educacionais, com a decisão de optar pela concepção de *pedagogo*

unitário – educador, organizador, gestor do trabalho escolar e pesquisador –, na proposta pedagógica implantada em 1996. Esse conceito aparece naquela formulação, tomando a concepção do *trabalho pedagógico escolar* como princípio educativo e constitutivo da formação integral do pedagogo e considerando a função do intelectual da educação proposto por Giroux (1986, 1999).

Propunha-se nessa formação o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão da ciência pedagógica, em sua totalidade e complexidade (UFPR, 1996). Essa proposição apoia-se nas visões e teorias críticas de autores como Saviani, Giroux e Gramsci, os quais apontam para a formação de profissionais professores e pedagogos, competentes para organizar o trabalho pedagógico e a gestão escolar com base em princípios de democratização do conhecimento, e visando a emancipação da população escolar. Manteve-se essa concepção na proposta de 2009, porém optando pela denominação de pedagogo professor ao profissional formado pelo curso, de modo a evidenciar as duas dimensões de sua função, a de organizador e gestor e a de educador, com o entendimento de que em ambas está implícita a dimensão do pesquisador.

Os processos da formação de professores previstos nas legislações oficiais atuais, apresentariam novamente ambigüidades referentes à profissionalização e identidade do pedagogo. O decreto n.º 5/2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, concentrou a formação do pedagogo como professor da educação infantil, séries iniciais e magistério em nível médio, priorizando as dimensões práticas da docência e secundarizando a atuação intelectual e político pedagógica dos pedagogos e professores, reforçando um caráter instrumental nessa formação.

A priorização das dimensões da prática pedagógica, foi considerada incompatível com a formação do pedagogo unitário, que representou um avanço na formação dos pedagogos, segundo o entendimento de professores do curso e representantes de alunos que participavam das discussões relativas à elaboração inicial da nova proposta do curso.

O acompanhamento e avaliação da proposta implantada em 1996, por outro lado, apresentou subsídios para a reformulação do curso, com a finalidade de se proceder a ajustes e mudanças que se considerassem necessárias. Esse processo culminou com a aprovação de nova proposta, em 2008, implantada em 2009, e que reafirmou a oposição a uma visão instrumental ou aligeirada do trabalho de professores e pedagogos. Como possibilidade de maior aprofundamento em estudos e demais atividades acadêmicas de pesquisa e extensão aos alunos, determinou-se a expansão do tempo de formação para 5 anos, considerando o preparo teórico prático do futuro profissional, como prevê o redimensionamento do currículo do curso, analisado a seguir.

3. Concepções e posições político-pedagógicas do currículo do curso de Pedagogia da UFPR: a proposta atual e as principais mudanças

O currículo de 1996 foi minuciosamente avaliado por alunos e professores da UFPR, em um processo que buscou abordar as diferentes dimensões da formação ofertada: a institucional, relativa às instituições mantenedoras dos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal; a disciplinar e a interdisciplinar, e a

de representantes das associações e organizações de profissionais pedagogos das áreas da orientação e da supervisão pedagógica, então presentes no cenário representativo educacional.

Destacaram-se, entre os inúmeros fatores limitadores ou problemas mais relevantes percebidos no processo avaliativo das concepções e direcionamentos da proposta de 1996, e que demandavam reformulações, questões como:

(...) - a desarticulação entre teoria e prática; - o distanciamento entre a proposta curricular e a prática pedagógica; - a fragmentação na formação do pedagogo: predomínio da dimensão *pedagogo escolar*, em detrimento da dimensão *pedagogo professor*; - a constatação da pouca clareza que alunos e professores tinham da *concepção de pedagogo* que fundamentou a proposta curricular (...) (UFPR, 2007).

Entre necessidades relevantes e/ou recorrentes, apontava-se:

(...) a implantação de um processo de orientação acadêmica; a articulação entre as disciplinas tendo em vista da organização do conhecimento pelo aluno; o aprofundamento, reflexão e discussão a respeito de conteúdos que compõem a matriz teórica da proposta curricular; o estabelecimento da relação teoria/prática no âmbito do Currículo; a institucionalização da relação entre a universidade e os campos de estágio; o aprimoramento de uma prática pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno; a integração das diferentes disciplinas aos objetivos do Curso (...) (UFPR, 2007).

Para rever e definir as concepções subjacentes à proposta curricular, partiu-se de uma visão do currículo como processo no qual as decisões não se produzem linearmente concatenadas, como determinação hierárquica ou mecânica. As concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e outros aspectos curriculares, são instâncias que atuam convergentemente na definição do processo pedagógico acadêmico, conservando seus campos de conflito peculiares (Silva, 1995; Gimeno Sacristán, 1998).

Essa forma de conceber o currículo remete primeiramente ao paradoxo relativo à função social da escola que demanda, por um lado, a compreensão crítica e compreensiva das necessidades urgentes para o ensino e formação humana no contexto contemporâneo e, por outro, a superação dos problemas que dificultam fundamentalmente a aquisição de conteúdos básicos de forma qualitativa por todos os que a frequentam (Hagemeyer, 2006). Como um movimento de mudança na forma de atuação dos pedagogos, a outra questão preponderante para a formação no curso de Pedagogia, refere-se à ampliação para espaços *não escolares*, considerando a diversidade cultural e as novas demandas de novos espaços educacionais.

Manteve-se assim, o propósito de uma formação voltada à atuação de pedagogos e professores a partir de uma atitude compreensiva, investigativa e de análise crítica *sobre* as demandas geradas pelas transformações sociais contemporâneas, referentes às mudanças culturais, à evolução da ciência, das tecnologias e do trabalho produtivo, considerando a diversidade cultural e a mudança das relações humano-sociais no mundo atual.

Foram definidos dois princípios fundamentais para subsidiar a construção do currículo e a programação de ações, nos âmbitos acadêmico e escolar da proposta

curricular: a indissociabilidade não hierárquica entre *a docência, a organização e a gestão dos processos escolares*; e, *a pesquisa*, entendida como atitude investigativa e que tenha em vista a produção e difusão de conhecimentos na formação do pedagogo.

A formação nesta perspectiva pressupõe um trabalho inter e transdisciplinar, de forma articulada, a se desenvolver nos diferentes espaços por onde circulam os alunos, seja nas diversas modalidades de disciplinas e atividades propostas no curso, seja nos campos de estágio, ou em outros espaços de pesquisa e estudo.

Analisa-se nos próximos tópicos, as questões explícitas ou implícitas ao processo de avaliação ocorrido, e que subsidiaram a definição da proposta atual do curso de pedagogia da UFPR, implantada a partir de 2009.

3.1. *A ciência pedagógica e as direções da formação e identidade dos pedagogos*

A clareza da questão *epistemológica* da educação tende a ser favorecida na proposta em pauta, pelas pesquisas sobre a área educacional, articuladas a uma formação pedagógica problematizadora. A visão de ciência que se buscou, não se apoia no paradigma positivista ou no racionalismo em que se pautou a lógica formal, vigente na universidade tradicional, que não captam a dinamicidade e a complexidade das Ciências Humanas, entre as quais a Ciência Pedagógica. Ao considerar a ciência pedagógica e as outras ciências que estudam o campo educacional, Estrela (1992) e Küenzer (2003) afirmam que o campo pedagógico se constitui dos fenômenos educativos que apreendidos pelo *método*, precisam ser conhecidos, isto é, *observados e descritos*.

Cada uma das ciências no entanto, ao trabalhar no campo educacional, aplica conceitos e métodos de seu próprio campo científico como no caso da Sociologia, Psicologia, História, etc. Propôs-se, portanto, a definição dos *fenômenos pedagógicos com instrumentos e métodos* próprios da ciência pedagógica e não de outras ciências, como tem ocorrido. Na universidade, *pluralidade* não pode significar a perda da *identidade* dos profissionais pedagogos e professores. Há necessidade de se especificar o objeto da educação de forma a não atomizar o fenômeno educativo e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos e moventes da educação (Libâneo, 2006). Assim, na proposta, a ciência pedagógica tem o papel de integrar diferentes enfoques para dar coerência ao estudo do *fenômeno educativo*. No centro da formação dos pedagogos e professores, estão os desafios educacionais da sociedade contemporânea à educação, aos quais respondem os pressupostos democráticos, apoiados em atitudes de solidariedade, alteridade, inclusão, respeito à diversidade cultural, cuidado com o meio ambiente, liberdade e igualdade de direitos humanos.

As várias posições e concepções dos professores do curso, perceptíveis em suas atitudes e nos trabalhos que desenvolveram como docentes e pesquisadores, durante anos, apresentam parâmetros construídos e em construção, numa busca constante de identificação da *unidade na diversidade*, considerando as diversas concepções e áreas abordadas no curso e buscando as interrelações na formação pedagógica que se requer.

3.2. *Processos mediadores: a teoria e a prática na formação pedagógica*

Ao contextualizar as mudanças presentes nos processos culturais da pós modernidade, Costa (2010) cita as proposições de Giroux (1999: 11), quando se refere à formação docente e dos pedagogos, o qual identifica uma tendência a um conservadorismo prevalecente exercido na composição do currículo de Pedagogia, na maioria das faculdades de educação. Esse fato tem levado vários pesquisadores a uma reinterpretação do significado da Pedagogia como prática social e como produção cultural, que considera as particularidades dos diversos contextos sociais em cada realidade educacional ou escolar. Giroux (1999), refere-se à necessidade de envolver os sujeitos que participam dos processos pedagógicos, o que requisita uma análise dos conhecimentos, desejos e valores nos currículos praticados, para identificação das influências e compreensões presentes no âmbito cultural e social local em sua relação com as questões sociais e culturais mais amplas. Para Giroux (1999: 98), a Pedagogia escolar, juntamente com os novos movimentos culturais e sociais, desenvolve uma «tecnologia do poder e da prática que produz e legitima formas de regulação moral e política, levando os seres humanos à construção de visões particulares de si próprios e do mundo».

A opção histórica que faz sentido configurar, considerando as mudanças necessárias nessa perspectiva, é aquela que resulta do trabalho de *mediação* como base do ensino no atual curso de Pedagogia e das disciplinas que lhe dão suporte, contemplando não só as opções conceituais, mas a complexidade histórica do curso e o seu papel diante de questões educacionais brasileiras e mundiais (Scheibe, 2001). Concorda-se com Gimeno Sacristán (1998), quando afirma que o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura, como conhecimento a que precisa ter acesso, pela significação curricular geral, aos processos multiculturais em que se inserem os sujeitos sociais, atitudes que não são equivalentes nem neutras.

Trata-se de formar o intelectual, que confere à função dos educadores uma posição de criticidade sobre seu próprio papel na sociedade (Giroux, 1997). Esse processo se dá num esforço que se constitui em elemento fundamental de uma atividade de prática social que se inova continuamente, de forma intercultural e compreensiva. A *prática*, para Küenzer (2003), é o ponto de partida e de chegada da *teoria*, através do trabalho pedagógico que integra essas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é *função pedagógica* e esse aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias *teórico-metodológicas* da Pedagogia, através do pensamento intelectual.

São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados que ensinarão a conhecer, problematizar e interpretar. Espera-se que nas disciplinas, tais processos se integrem, num movimento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, percebida por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, construindo os significados, as opções, as posições pedagógicas e político-educacionais, como indica Küenzer (2003, 2006).

Nessa perspectiva cabe referenciar a necessidade de um diálogo com as contribuições dos Estudos Culturais, que segundo Costa (2010), oferecem elementos para que os educadores possam analisar e interferir nas novas e inusitadas questões da educação contemporânea. É através da interação entre as circunstâncias do

conhecimento, da realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação de pedagogos e professores, numa multiplicidade de variáveis organizadas em intrincada rede de relações, a serem consideradas nas instituições em que atuam. O esforço a ser empreendido diz respeito ainda ao domínio dos fundamentos e métodos pedagógicos que terão na pesquisa ao longo do curso, as possibilidades abertas ao conhecimento, apontando para um continuum no que se refere ao desenvolvimento profissional posterior (André, 2010).

Os estudantes aprendem com a problematização sobre a prática nos âmbitos em que atuarão, dispondo de espaços de tempo para os estágios (na proposta atual, 480 horas) e para estudos e reflexões teóricas. O período de estágio, assim como a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, constituem momentos de exercitar por excelência a reflexão intelectual (teórico-prática) que deve se instalar de forma crescente, necessária ao profissional pedagogo. Este foi um dos motivos da ampliação da carga horária dos estágios na proposta de 2009, e da inclusão da obrigatoriedade do estágio em Educação Infantil.

3.3. *Os campos da formação e as dinâmicas do processo curricular: inter e transdisciplinaridade, pesquisa e sujeitos da formação*

Os campos ou contextos de conhecimento do curso, ao mesmo tempo em que devem se constituir numa base consistente de domínio das áreas de ensino para a formação do pedagogo e do professor, aparecem agora como núcleos de uma formação que permita a diversificação exigida por aspectos inovadores e investigativos que contemplem as diferentes demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo. O currículo compõe espaços-tempo de fronteiras, híbridos culturais, como práticas que incluem ao mesmo tempo os discursos da ciência, os saberes comuns, as formas artísticas, e tantas outras manifestações, que se constituem de variadas formas nas práticas pedagógicas e no cenário educacional atual (Macedo, 2006).

Foram organizados e ampliados, na proposta de 2009, os campos e contextos de conhecimento e teórico-metodológicos fundamentais a serem desenvolvidos na formação pedagógica (em concordância com orientações de Sheibe, 2001), alocando-os em disciplinas e atividades do curso e considerando os seguintes contextos:

a) contexto histórico e sócio-cultural: fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, biológicos, antropológicos, necessários à reflexão crítica sobre a educação na sociedade contemporânea;

b) contexto da Educação Básica: estudo dos conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos; teorias pedagógicas, articuladamente às metodologias, e às tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens; estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar;

c) contexto do exercício profissional em *âmbitos escolares e não escolares*: que articula o saber acadêmico, a pesquisa e as práticas educativas: estágios em escolas e/ou outras instituições educacionais e Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

O texto da proposta pedagógica implantada em 2009 ressalta a preocupação com a especificidade do campo de atuação do pedagogo em face das exigências do mundo contemporâneo, que requer um trabalho metodológico que contemple as

questões humano-sociais, as quais demandam às disciplinas, percursos *inter e transdisciplinares*. Tais percursos referem-se também às demandas sócio-culturais e de novos conhecimentos científicos e tecnológicos do contexto contemporâneo, a serem também articulados por novos percursos e estratégias, e pela realização de Seminários Temáticos. Enfatiza também, a integração e construção de relações para a apropriação de conhecimentos, quebrando fronteiras disciplinares, o que requer uma proposta *transdisciplinar* (Gallo, 2000); e, que a concepção de apropriação dá margem para a seleção, re-elaboração e produção coletiva de recursos culturais, num processo ativo, criativo, vinculado ao caráter mutante da ordem cultural atual, como propõe Rockuel (1997). Esse é um processo a ser engendrado entre as interfaces dos conhecimentos das disciplinas do curso.

A proposta considera a responsabilização do aluno como *sujeito do próprio processo de conhecimento e formação*, tendo como suporte a Orientação Acadêmica. Assim, cabe ao aluno fazer opções de percursos de atividades e de disciplinas ofertadas pelo curso, inscrever-se para participação em projetos de pesquisa que aprofundem seus conhecimentos a partir de seus interesses, com o auxílio de um professor orientador. Cursar Pedagogia significa ainda amadurecimento social e político, que inclui a representatividade dos alunos nas diferentes instâncias decisórias que compõem a estrutura, a organização e a gestão da universidade, além da participação e intercâmbio em causas e movimentos sociais a participação no Centro Acadêmico do curso.

Nesse sentido, a grade curricular passou por inúmeras alterações e complementações em relação à anterior. De acordo com professores entrevistados que trabalham nesse curso e que fazem parte da Comissão coordenadora da implantação e acompanhamento da atual proposta em vigência, a mudança mais significativa não se verifica na concepção de Pedagogo ou nas disciplinas, isoladamente, mas no processo de formação deste profissional, *com ênfase na perspectiva de maior articulação entre a teoria e a prática*. Entre as mudanças implantadas no currículo de atual, destaca-se a seguir as consideradas mais significativas.

Em relação ao **estágio supervisionado**: - o novo currículo amplia significativamente a carga horária total obrigatória - de 240 horas para 480 horas³, porém, não se atém ao cumprimento exclusivo da exigência de ampliação da carga horária e, sim, confirma um movimento teórico recente que defende o estágio como um momento de pesquisa e reflexão a partir da realidade; - a disciplina Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (que teve o acréscimo de 100% na carga horária), deve ser desenvolvida articuladamente com a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico; - o currículo anterior possibilitava realizar estágio na Educação Infantil, mas como uma das opções à disciplina de estágio em Docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e poucos estudantes conseguiam realizar seu estágio na Educação Infantil, especialmente os alunos do noturno. No atual, os alunos se inscrevem no curso, cientes de que esse estágio de 120h, é obrigatório no 3.º ano de curso, além do Estágio em Docência nos anos iniciais, que se realiza no 4.º ano, também com 120h.

Em relação à **metodologia das áreas de ensino**, houve um acréscimo na carga horária das disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do

³ O acréscimo de 240h na carga horária obrigatória corresponde a: 120h de estágio em Educação Infantil; e 120h de estágio na Organização Escolar (este, passando de 120 para 240h).

Ensino de Educação Física e Metodologia do Ensino de Ciências, tendo passado a carga horária total para 315 horas (no currículo de 1996 as metodologias do ensino perfaziam um total de 210 horas), com a finalidade de viabilizar mais espaço para a articulação entre pesquisa e prática nos respectivos campos de ensino.

A **pesquisa** é enfatizada, desde o primeiro ano do curso, como um dos eixos do trabalho acadêmico, e tem o objetivo de levar o aluno a desenvolver uma atitude investigativa, como suporte à relação teoria e prática, nas disciplinas. Esse deve ser um movimento crescente durante o curso, onde espera-se que surjam discussões que embasem posições que darão suporte às políticas de ensino e formação da escola contemporânea (Hagemeyer, 2006: 40). Neste sentido, a implantação do **Trabalho de Conclusão de Curso** apresenta-se como um avanço no processo formativo, constituindo indiscutível ferramenta de formação do professor-pedagogo. Ao longo de quatro anos, o aluno deverá eleger uma temática ou questão/problema educacional como objeto de pesquisa e aprofundamento de estudos, e durante o quinto ano deverá se dedicar a essa construção de cunho monográfico, como culminância e momento privilegiado de problematização do trabalho pedagógico e científico no curso.

Houve, também, na proposta de 2009, alterações na organização de disciplinas, com a **adoção das formas inter e transdisciplinar**, substituindo-se disciplinas que discutem questões de caráter estrutural e de organização e funcionamento, por aquelas que possibilitam visões culturais, políticas, organizacionais e contextuais, incorporando em seu conteúdo, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio, e a Educação Profissional e de Jovens e Adultos. A inserção de **novas disciplinas** como, por exemplo, a disciplina denominada Função Social do Pedagogo, no 1.º ano, foi proposta com o objetivo de situar o aluno no curso – concepções, objetivos, organização –, ao contextualizar a história e função do pedagogo em espaços profissionais, iniciando a construção da sua identidade na atuação profissional.

Uma questão que passou a ser discutida com maior profundidade refere-se à evolução das tecnologias e aos processos da cultura das mídias digitais como contingência à formação dos pedagogos. A idéia de que esta não é somente uma questão técnica, mas também pedagógica e humano social, levou a inserir como medida inicial, uma disciplina de título Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias, visando inserir os processos tecnológicos e midiáticos na formação dos pedagogos. Foi também inserida no currículo uma disciplina optativa voltada para essa temática, além do estímulo à participação em cursos e eventos que abordassem o tema.

As **disciplinas optativas** tiveram a carga horária ampliada e diversificada, na proposta de 2009, de modo a abranger interesses específicos dos alunos e das demandas culturais e sociais contextuais e considerando a opção e desenvolvimento de uma temática para o TCC. Complementarmente e com igual importância, acrescentou-se a obrigatoriedade na participação em **atividades formativas**. As Atividades Formativas caracterizam-se pela participação do aluno em variados tipos de eventos e atividades que extrapolam o currículo básico, porém o enriquecem e contribuem para a efetivação da articulação entre teoria e prática, sendo relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e assegurando o caráter interdisciplinar do curso.

Entende-se, assim, que a mudança mais significativa inserida na proposta curricular em implantação desde 2009 está no *processo de formação do profissional*,

denotando a preocupação em reforçar, enfatizar e criar novas situações, identificadas como necessárias na avaliação da proposta anterior, e que possibilitem os avanços almejados, tanto do ponto de vista das novas conformações culturais quanto da evolução científica e tecnológica na sociedade contemporânea.

4. Concluindo: O curso de Pedagogia como lugar de construção de conhecimento, interlocução e pesquisa diante dos desafios culturais e humano sociais contemporâneos

A reorientação do curso de Pedagogia está pautada em uma análise consequente do papel intelectual e social dos pedagogos e professores, para os quais a educação requisita uma nova qualidade profissional, que se delinea a partir das diferentes configurações culturais contemporâneas. Essa proposta curricular se torna mais viável a partir de processos compartilhados e solidários na apropriação, construção e produção do conhecimento educacional e pedagógico, como processos voltados ao ensino, formação e educação dos sujeitos que freqüentam as instituições educacionais brasileiras na contemporaneidade.

A produção do conhecimento, tão profícua no desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nos cursos de graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação, podem fortalecer a superação do distanciamento histórico da universidade e faculdades de Educação, das práticas institucionais educacionais e escolares na atualidade. Os movimentos de intercâmbio e estudos que daí resultam, exigem um caminhar na perspectiva da autonomia na produção de concepções, conceitos, novos olhares aos projetos, estudos e necessárias iniciativas educacionais.

Os elementos para a análise das práticas dos professores, no presente estudo, foram caracterizados nesse panorama de maior diversificação e de desterritorialização da Pedagogia, e que incide mais diretamente sobre a formação e práticas de pedagogos e professores. A proposta de discussão dos processos de ensino e formação humana nas escolas, demanda por isso uma abordagem da função docente mais ampla e plurifacetada, que contemple as interfaces entre a educação, a escola, a cultura e os sujeitos (atores) da escolarização, diante das fronteiras homogeneizantes construídas por ordens discursivas dominantes.

Ao divisar as dimensões e significados que são construídos *sobre e no* campo da formação em Pedagogia, constata-se demandas que exigem um esforço mais significativo e organizado nas faculdades de educação, no sentido de valorizar as produções de iniciativas educacionais e dos profissionais pedagogos e professores, em escolas e instituições não formais, propiciando diálogos, estudos, interlocução e interrelações entre os conteúdos teórico práticos das áreas do curso e estudantes.

Exige também o intercâmbio e a colaboração com os processos da formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação, que requisitam dos professores formadores da universidade, um trabalho pedagógico e curricular em parcerias, que possibilite a todos os envolvidos, maior compreensão e domínio educacional em aproximação aos processos culturais contemporâneos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M. A. (2000) Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In V. SGUISSARDI *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente* (pp. 83-102). São Paulo: Cortez.
- ALTHUSSER, L. (1983) *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal.
- ANDRÉ, M. D. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 174-181, set./dez.
- COSTA, M. V. (2010) Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, n. 37, 129-152, maio/ago. Curitiba: Editora UFPR.
- ESTRELA, A. C. (1992) *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto Editora.
- FREITAS, H. (1999) A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 66, dezembro, 17-44.
- GALLO, S. (2000) Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In N. ALVES y R. L. GARCIA (orgs.) *O sentido da escola* (pp. 17- 42). Rio de Janeiro: DP & A.
- GIMENO SACRISTÁN, J. G. (1998) *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- GIROUX, H. (1986) *Teoria crítica e resistência*. Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- GRAMSCI, A. (1987) *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização brasileira.
- HAGEMMEYER, R. C. de C. (2006) *Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- KÜENZER, A. Z. (2003) As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*. Dossiê: Educação, cultura e tecnologia. Número Especial, 43-69.
- KÜENZER, A. Z. e RODRIGUES, M. F. (2006) As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In A. M. M. SILVA *et al.* (orgs.) *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas nas perspectivas da inclusão social* (pp. 185-212). Encontro de Didática e Prática de Ensino, XII ENDIPE. Recife: Edições Bagaço.
- LIBÁNEO, J. C. (2006) Que destinos os educadores darão à Pedagogia? In S. G. PIMENTA. *Pedagogia, ciência da Educação* (pp. 107-134). São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Elizabeth (2006) Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago.
- ROCKUELL, E. (1997) La dinâmica cultural em la escuela. In A. ÁLVAREZ *Hacia um currículum cultural: la vigencia de Vygotsky em la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infância y Aprendizaje.
- SAVIANI, D. (1997) *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (1999) A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In Naura A. Carapeto FERREIRA (org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (pp. 13-38). São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (2004) O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Pai-deia. Cadernos de Psicologia e Educação*, vol. 14, número 28, 113-124.
- SCHEIBE, L. (2001) Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP & A editores, 9-22.
- SILVA, T. T. (1995) Currículo e identidade social: territórios contestados. In *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 185-201). Petrópolis: Vozes.
- UFPR (1996) *Nova Proposta para o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPR*.
- UFPR (2007) *Proposta de reformulação curricular para o curso de pedagogia*.