

FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA: MOVIMENTOS LEGAIS E CONTEXTUAIS DE PENSAR UM PROJETO CURRICULAR

Clésio A. Antonio*
clesioaa@hotmail.com
Benedita de Almeida
beneditaalmeida@yahoo.com.br**

RESUMO

A temática deste artigo incide na formação docente em curso de Pedagogia e focaliza uma experiência de reflexões com fim de discutir a organização curricular do curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, para a formação do pedagogo professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentam-se aspectos históricos, legais e epistemológicos relacionados ao curso de Pedagogia no Brasil, as particularidades do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão e elementos da prática curricular e formativa do curso suscitadas em discussões pedagógicas constituídas como espaço institucional para refletir sobre as problemáticas do ensino e formação do pedagogo no curso, para aperfeiçoá-las. A experiência buscou estabelecer procedimentos de acompanhamento da prática do projeto pedagógico e curricular como um todo, a partir de suas articulações disciplinares e de formação acadêmica, para cada ano do curso; das necessidades formativas de perfil geral, com a construção teórica dos “âmbitos formativos”; e, para as necessidades formativas de perfil específico, com a construção teórica dos “domínios formativos”.

Palavras-chave: formação de professores; curso de Pedagogia; prática curricular; âmbitos formativos. domínios formativos.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, por mais de uma década, na formação de professores, em curso de Pedagogia, tem nos envolvido em preocupações e discussões sobre a formação inicial do profissional da educação, nesse curso, especialmente direcionadas ao seu permanente desafio de dedicar recursos teórico-metodológicos à formação cultural, técnica, científica e humana do pedagogo, que tem a escola real como campo de atuação. Nossas atividades de pesquisa e extensão também nos envolvem em análises, com objetos voltados à qualificação da formação docente, muitas derivadas de intervenções de pesquisa, em escolas públicas de ensino, em ações junto a órgãos gestores da educação e na formação continuada de professores.

Nesses movimentos, destacamos a formação inicial como instituidora de um momento privilegiado da constituição da profissionalidade docente, imprescindível para aquisição, discussão e apreensão das bases teóricas, políticas e metodológicas específicas para atuação e

* Doutor em Educação. Docente nos Cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

** Doutora em Educação. Docente nos Cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

para reflexão sobre a totalidade do fenômeno educativo. Não se desconsidera o exercício docente, também, como uma instância formativa, dado o fato de que as necessidades humanas são vivenciadas e interpretadas a partir da experiência social e histórica, cujas elaborações subjetivas – educativas – são construídas na multiplicidade da experiência dos homens e mulheres. Nosso recorte, neste texto, contudo, direciona-se ao trabalho de formação inicial do pedagogo, em curso de Pedagogia, na universidade pública.

Goergen (2005), ao discutir o compromisso social da universidade, destaca sua relevância, como instituição autônoma e crítica, para o desenvolvimento da sociedade e considera a “qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área” como a “primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade” (GOERGEN, 2005, p. 69). Assim, refletir sobre o curso de Pedagogia, na universidade, implica, também, destacar o significado de sua articulação com a formação do profissional para a docência na educação básica, principalmente, no início da escolarização.

O ingresso no ensino fundamental inaugura um período diferenciado de aprendizagens na experiência infantil, pela disponibilização, à criança, de processos sistemáticos e intencionais de ensino e aprendizagem, introdutórios de noções e fundamentos das áreas de conhecimento, imprescindíveis à formação. A importância desses processos, porém, ultrapassa esse patamar e atinge os planos de desenvolvimento humano. Como afirma Vigotski (1998, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Destaca-se, pois, o papel dessa etapa escolar para a formação humana, assim como a da formação do professor que a conduzirá, formação que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996), ocorre no curso de Pedagogia, pelas mudanças significativas que suas orientações provocam nas políticas educacionais relativas à educação básica e à formação de professores, segundo as quais,

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

Em complementação, o Art. 87 das Disposições Transitórias instituiu a Década da Educação, período a partir do qual somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os cursos de Pedagogia que, desde 1980, têm ampliada sua atuação na

formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, como se apresentará neste artigo, passam, a partir das orientações da LDB, a se constituírem como o principal locus de formação de educadores para atuar nessas etapas de ensino –, formação reconhecida como condição à melhora da educação básica brasileira (BRASIL, 2006). Do mesmo modo, pesquisadores da educação apontam a universidade como o espaço formativo da docência, por excelência (BERALDO e OLIVEIRA, 2010; BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 2001).

Este artigo discute como essa formação está considerada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Especificamente, focaliza uma experiência de reflexões com fim de discutir a organização curricular do curso, para a formação do pedagogo professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Na complexidade de elementos presentes nas questões fundamentais para o ensino nessas etapas e na organização curricular do curso, decorrentes das orientações das políticas educacionais, as reflexões situam-se nas possibilidades de ampliar a inserção e participação social dos sujeitos, de enfrentamento de desafios do ensino, pela qualificação social, política e pedagógica da educação, e de subsídios ao debate para ressignificação de processos formativos no curso de Pedagogia e também de outras licenciaturas.

O início da discussão apresenta alguns aspectos históricos, legais e epistemológicos relacionados ao curso de Pedagogia no Brasil; na sequência, as particularidades do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão; e, na terceira parte, elementos da prática curricular e formativa do curso suscitadas em discussões pedagógicas e que podem assumir um caráter de gestão pedagógica do curso.

2 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Os debates empreendidos ao longo da história do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas apresentam uma história que denota mais permanências do que mudanças nas proposições curriculares. Esse fator indica um processo de “tempo longo”, utilizando a expressão de Arroyo (1999), em que elementos constituintes da estrutura universitária se mantêm para além das mudanças necessárias à implantação de prática das reflexões postuladas pelas organizações políticas representativas das categorias profissionais e estudantis. Elementos que são próprios da tradição, aqui entendida qual uma estrutura

sedimentada como prática social e expressa como uma cultura específica constituída historicamente, congregando concepções e ações específicas.

Assim, a identidade do curso de Pedagogia e a formação oferecida remetem-nos às permanências que se processaram ao longo de sua sedimentação e que, talvez por isso, também mantenham problemáticas recorrentes, como é a questão da suposta dualidade teoria e prática. Na história dos cursos de Pedagogia, no Brasil, a discussão sobre a relação teoria e prática, frequentemente, insinua a possibilidade de que tais instâncias podem estar separadas ou, então, que podem ser entrelaçadas no desenvolvimento da prática pelo profissional por ele formado.

Tais posicionamentos são reafirmados por pesquisas de Pimenta e Lima (2004), Candau (1999), Libâneo (2002) e Brzezinski (2002), que consideram as concepções sobre a prática como resultantes da organização e estruturação dos cursos para formação de professores. Ao mesmo tempo, pesquisas de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) apontam deficiências no projeto dos cursos de Pedagogia, pela distância entre suas propostas curriculares e suas práticas, pela falta de articulação entre os docentes formadores, ou, ainda, pela separação entre discurso e prática. Trata-se de pesquisas que alertam para a necessidade de uma atuação mais efetiva na relação entre o universo da formação inicial e o universo da atuação docente nas escolas.

A história do curso de Pedagogia, no Brasil, desde 1939, é marcada por polêmicas quanto a sua identidade e à do pedagogo. As questões daí derivadas interferem na organização do seu currículo e acompanham, até hoje, a definição de suas habilitações, do perfil do profissional por ele graduado e da própria identidade do curso. Formando, inicialmente, os “técnicos e especialistas em educação”, tem ampliada, desde 1980, sua atuação na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É a partir dos anos 1990, porém, principalmente pelas orientações da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que passa a se constituir como o principal lócus de formação de professores para atuar nessas etapas de ensino. Atualmente, o curso tem, como objetivo central, também a formação de profissionais, como o pedagogo gestor e o pedagogo professor (BRASIL, 2006, p.7).

Na organização escolar, o curso superior constitui uma culminante dimensão, em termos de mobilidade educacional. A formação profissional desenvolvida em nível de ensino superior, como elemento que possibilita acesso à cultura humana, subsidia a capacidade de mobilização para a diminuição das desigualdades sociais, objeto que deveria ser inerente a todo processo educativo e formador.

Como afirma Pimenta (1996, p. 79) a “educação é um processo de humanização; que

ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante”. Como processo sistemático e intencional, ocorre em determinadas instituições, como a escola, e a educação escolar “está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos” (PIMENTA, 1996, p. 79). O campo de formação de professores constitui uma área que possibilita amplas e complexas discussões, por referir-se a fenômeno multidimensional e no qual interagem diversos fatores relacionados ao preparo de profissional para atuar com intencionalidade educativa em diferentes realidades. Além das características mais diretamente relacionadas ao conhecimento e à prática pedagógica, essa formação também se remete às dimensões culturais e relações político-sociais de inserção do professor nos âmbitos de trabalho e exercício profissional.

Segundo Nunes (2000), as pesquisas na área de formação de professores sempre promoveram o estudo da prática pedagógica, criando imagens específicas do professor em diferentes décadas. No Brasil, a partir da década de 1990, diversos aportes teóricos oriundos de pesquisa internacional e nacional são introduzidos nesse campo, na busca de superação da perspectiva denominada de racionalidade técnica, que prevê uma relação linear e mecânica entre conhecimentos técnico-científicos e prática pedagógica.

Nesse debate, Arroyo (1999) instiga a consideração de que se tem pensado a formação de professores, inicial ou continuada, nos moldes de uma tradição, em que um tempo precedente prepara, e outro tempo, o da ação, coloca em prática o que se aprende a fazer. Para o autor “essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação” (ARROYO, 1999, p. 146).

Na condição de preparar para a ação, como curso de formação inicial de professores, a dimensão técnica não deixa de estar presente, ou melhor, talvez ainda seja esta a concepção que norteia, de alguma forma, a estrutura curricular da grande maioria dos cursos de formação inicial de professores. O pensar e o agir educativos, como elementos do processo formativo, parecem ser próprios de uma reflexão que permeia o debate sobre o curso de Pedagogia. Scheibe (2001), ao discutir a formação e identidade do pedagogo no Brasil, aponta para o debate sobre a formação de professores ocorrida no final da década de 1990, em que duas concepções relativas ao curso polarizaram as discussões: a formação do pedagogo, entendido como especialista do trabalho pedagógico, e a formação do professor para atuar no magistério dos anos iniciais da escolarização. Conforme a autora, “a legislação de 1969 criou as habilitações técnicas, cumprindo o que acabava de determinar a Lei n. 5540/68” (SCHEIBE, 2001, p. 11).

A formação oferecida era a dos especialistas em educação. Porém, “o curso de Pedagogia foi assumindo, paulatinamente, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental” (SCHEIBE, 2001, p. 10-11). Essa dualidade supunha a separação entre a gestão do trabalho pedagógico, a docência nas disciplinas pedagógicas no Curso Normal e a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do EF. As discussões relativas a esses polos resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura - Resolução CNE /CP nº 1, de 15 de maio de 2006, cujo artigo 2º estabelece seu objeto.

Criado, no Brasil, em 1939, suas primeiras propostas formavam os “técnicos em educação”, professores primários que, através de concursos podiam ter as funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação dos alunos e docentes etc. (BRASIL, 2006). Era organizado num esquema de três anos para formar o bacharel, aquele que cursava os conteúdos específicos da área, fundamentos e teorias educacionais. Para atuar como professor era necessário cursar mais um ano, cujos estudos eram na área de didática e prática de ensino. A estes também era concedido o direito de dar aula de matemática, geografia, história e estudos sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Em 1961, a legislação fixa o currículo mínimo do curso de bacharel em Pedagogia, que continha sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e mais duas escolhidas pela instituição. Em 1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia em Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. Até aqui o curso de Pedagogia ainda não formava o professor. Em 1968, a graduação em Pedagogia começou a ofertar as habilitações em supervisão, orientação, administração, e inspeção educacional. Em 1969, a finalidade do curso passou a ser preparar profissionais que obteriam o título de especialista. Como a licenciatura permitia exercer o magistério nos cursos normais, depois magistério de 2º grau, passou-se à permissão para exercer o magistério nos anos iniciais da escolarização.

A partir de 1980, além da formação dos “especialistas” (diretores, supervisores e outros cargos de gestão), foi se tornando lugar preferencial para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, até assumir um caráter obrigatório para isso. Sua finalidade atual é a formação inicial para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em áreas em que é previsto conhecimento pedagógico. Também abrange a participação na gestão e avaliação dos

sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução e acompanhamento de programas e atividades educativas e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 6).

3 O CURSO DE PEDAGOGIA DE FRANCISCO BELTRÃO

O curso de Pedagogia de Francisco Beltrão foi implantado em 1994 e reconhecido em 1998, funcionando na Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL. Em 1999, essa faculdade foi incorporada à UNIOESTE, pelo Art. 1º do Decreto n. 995, de 23/06/1999, publicado no Diário Oficial n. 5523 de 24/06/1999.

De 1999 até o momento, o curso teve três Projetos Político-Pedagógicos – PPP (1999, 2003, 2007). Antes das Diretrizes Curriculares Nacionais os PPP de 2003 e, em especial, o de 1999 e a formação de professores eram orientados pela LDB-9394/96 (BRASIL, 1996), cujo art.62 prescrevia:

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

Essa prescrição é regulamentada pelo decreto N° 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que apresenta toda orientação para a formação do professor para a educação básica.

Em 2007, o PPP do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão foi reestruturado, buscando entrar em consonância com as legislações e, principalmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia. Sua finalidade é formar pedagogos para exercerem a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para atuação na Gestão Escolar, articulada aos saberes da docência.

Um princípio de orientação metodológica para o trabalho, nesse novo PPP é a interdisciplinaridade, que implica a construção de um currículo participativo, para a interação entre as disciplinas científicas, seus conceitos, dados e metodologias.

Há muitos motivos que, unidos, levaram a essa reestruturação, principalmente o contexto político que envolve o processo decisório no interior da Universidade e, também, no sistema educacional brasileiro em geral. Ao mesmo tempo em que é cobrada dos cursos a qualidade da formação, os colegiados têm de considerar as restrições de carga horária máxima

para integralização da formação, visto que mudanças na carga horária de disciplinas não são de decisão somente do colegiado.

4 UM CONTEXTO ATUAL DE REFLEXÃO CURRICULAR NO CURSO

Como foi possível identificar acima, a orientação da formação do pedagogo para a docência foi incorporada mais objetivamente no PPP atual do curso de Pedagogia da Unioeste-FBe, o que demonstra a consonância com o marco legal, como também indica aspectos importantes para as reflexões ocorridas no âmbito do seu colegiado, acerca das questões da docência e sua formação correspondente.

É importante destacar que a experiência de discussões pedagógicas no curso, aqui apresentada, aponta para algumas alterações na prática do seu projeto curricular, constituindo-se em notas iniciais para o processo de reelaboração do PPP. Como experiência coletiva, as reelaborações profissionais a respeito das atividades de ensino, em cada disciplina, também atingem as singularidades interpretativas, porém não há como afirmar sobre seus atuais estágios.

Nos últimos três anos, o colegiado de Pedagogia da Unioeste-FBe insere-se num movimento sistemático de discussões pedagógicas acerca do curso. As suas reuniões colegiadas constituem o espaço institucional para que as problemáticas do ensino e formação do pedagogo sejam também priorizadas, conjuntamente com as questões de ordem administrativa. Assim, um rol dessas problemáticas é levantado para que as discussões pedagógicas suscitem elementos da prática curricular e formativa em todos os anos do curso, o que assumiu um caráter de sua gestão pedagógica do curso.

Simultaneamente, ocorre também um debate interno na Unioeste, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação, acerca da alteração do art. 74 do Regimento Geral da Unioeste, que prevê a forma do regime anual e de matrícula por disciplina. É um debate, ainda atual, que vem enfocando vários elementos que envolvem as características formativas dos Projeto-Político-Pedagógicos de diversos Cursos, entre elas, a questão da mudança do regime anual para o semestral. Neste sentido, a questão da semestralização suscitou considerações político-pedagógicas que se inter cruzaram com outras já destacadas por aquele movimento interno no Colegiado, interiorizando uma reflexão curricular potencial acerca do PPP do curso.

As problemáticas do ensino e formação do pedagogo caracterizam-se por focar questões da prática curricular, pois ressaltam aspectos da prescrição curricular definida no PPP e como tais definições são praticadas no conjunto de disciplinas que formam a matriz

curricular do curso. Ao se entrecruzarem com o debate acerca do regime semestral, constituem um contexto propício de apontamentos para possíveis alterações no PPP do curso e nos planos de ensino das disciplinas.

Entre as problemáticas do ensino e formação do pedagogo, destacam-se aqui algumas delimitações com enfoques articuladores ao projeto curricular do curso: Qual o projeto curricular e qual a formação que ele potencializa? Quais os “domínios formativos” nas disciplinas e anos e seus respectivos objetivos gerais e específicos? Quais os eixos teórico-metodológicos de cada disciplina para que imprimam elementos formativos nos anos? Como se daria a prática de um Seminário Integrador e qual o eixo teórico-metodológico de cada disciplina, em cada ano, que teria um potencial integrador com relação ao conjunto daquele ano? Quais as possibilidades das Práticas como Componentes Curriculares (PCC) partirem dos “domínios formativos” de cada disciplina e estabelecerem articulação entre si?

As dificuldades de se estabelecerem nexos na formação do pedagogo, numa organização curricular disciplinar, constituem uma das origens pedagógicas das problemáticas que apontam para necessidade de definir a relação entre o ensino de cada disciplina e a formação consolidada por todas elas em cada ano ou em todo o curso. Dessa necessidade, derivou-se a introdução de uma discussão acerca dos “domínios formativos” nas disciplinas, como seus "objetos de ensino" estão relacionados diretamente às orientações político-pedagógicas e curriculares presentes no PPP e como os objetivos específicos são alcançados na formação do pedagogo, este mais relacionado às orientações teórico-metodológicas do ensino de cada disciplina. As questões relacionadas às PCC vinculam-se geralmente àquelas que apontam para a necessidade de que a formação teórica alcance articulação com a prática educativa, fazendo com que as disciplinas se articulem entre si, a partir de práticas pedagógicas definidas em comum, com ênfase em um âmbito articulador da prática e com relações para a totalidade de abordagem de análise e ação.

As problemáticas destacadas acima apontam, para o colegiado, abordagens de ordem global ao projeto curricular ou à própria prática curricular do curso, e que possam ser destacadas a partir da matriz curricular vigente. Ao mesmo tempo, compreende-se que tais problemáticas são cada vez mais presentes no coletivo de professores do curso, porque são tangenciadas pelo contexto político-pedagógico dos debates sobre a qualidade da formação docente em curso de pedagogia, impulsionadas pelos meandros institucionais na universidade, como pelas novas configurações de diretrizes curriculares no âmbito nacional, como acima tratado.

Pesquisa desenvolvida por Gatti e Nunes (2008) propôs um roteiro de análise de matrizes curriculares que também demonstram como os cursos de Pedagogia e de licenciaturas organizam a distribuição das disciplinas formadoras, o que pode muito bem exemplificar a organização do curso de Pedagogia da Unioeste-FBE: disciplinas de fundamentos teóricos da educação; disciplinas de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; de conhecimentos relativos à formação profissional específica; de conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; atividades complementares; estágios; outros saberes; pesquisa e trabalho de conclusão de curso. No curso da Unioeste-FBE, exclui-se o trabalho de conclusão de curso para efeito de comparação.

Por conseguinte, foi importante retomar a discussão do projeto curricular do curso e sua organização curricular, destacando elementos estruturantes de seu formato a partir das normatizações seguidas na Unioeste. Como a estrutura curricular do curso de Pedagogia segue o modelo organizacional de grandes formações, a sua matriz curricular disciplinar orienta-se por uma distribuição que aloca cada disciplina, por exemplo, em cada uma das duas formações principais: Formação Geral e Formação Diferenciada (UNIOESTE, 2006). Este formato normativo da Unioeste se distingue, de certo modo, daquele dos núcleos formativos que estão nas atuais diretrizes nacionais do curso de Pedagogia: Núcleos de Estudos Básicos; Núcleos de Estudos Integradores; Núcleos de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos. Em síntese, além de o atual PPP do curso apontar para uma organização curricular semelhante, o que mais pode se diferenciar em termos de orientação e fundamentação diz respeito aos princípios da integração disciplinar que não alcançou resultado efetivo na organização curricular do PPP vigente, visto que este foi alterado em um período pós-diretrizes nacionais, ainda que recente.

Os princípios de integração curricular vêm sendo destacados na teoria curricular e nas políticas oficiais de prescrição curricular, como tentativas de enfrentar algumas problemáticas da fragmentação curricular oriunda de seu formato disciplinar, no qual as disciplinas desenvolvem seus planos de curso e não alcançam práticas articuladoras entre si. A fragmentação curricular também pode ser tratada a partir da prática do “currículo segmentado”, organizado nos princípios de racionalização característicos dos modelos de gestão do tipo taylorista. Neste tipo de currículo, a fragmentação não se manifesta apenas pela divisão entre as disciplinas, já que a separação entre os objetivos a serem atingidos é outro fator problemático de relação entre cada uma delas (SACRISTÁN, 2000). Neste sentido, como as relações de poder são indissociáveis da organização curricular e do conhecimento, ainda que sejam diferentes nos campos científico, acadêmico e escolar (LOPES, 2008), não se

pode desconsiderá-las na esfera da formação dos pedagogos na universidade como instituição formadora. Ou seja, este aspecto não fica restrito à finalidade de se tratarem as dificuldades de construção de práticas articuladas entre as disciplinas nas academias, mas, sobretudo, de “questionar as finalidades sociais entendidas pelos currículos” (LOPES, 2008).

A discussão do projeto curricular como proposta pedagógica do curso e sua organização curricular ou como “plano educativo” ou como seu “modo formal de projeto de ensino” (SACRISTÀN, 2000) levou o colegiado ao exercício de uma sistematização de apontamentos que envolvessem algumas das problemáticas do ensino e formação do pedagogo acima referidas. Como mesmo aponta Forquin (1993, p. 24), “sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores”, ou ainda, como aponta Young (2000, p. 43, grifos do autor), o que faz deste “uma realidade social historicamente específica *sobre a qual* os professores *agem*, transformando-a portanto”. Em vista disso, a necessidade de elaboração de apontamentos que agregassem tais problemáticas ao processo de modificação do PPP do curso ficou objetivada para orientar as reflexões em processo, como proposta pedagógica que contém uma aposta, construída no caminho e com sua história (KRAMER, 1999). Ou ainda, na perspectiva daquilo que Roldão (1999, p. 13) indica, referindo-se que em toda e qualquer prática educativa há sempre a presença de “um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular”.

Primeiramente, discorreu-se sobre a identificação de “âmbitos formativos” presentes no PPP do curso – não identificados deste modo no documento – para situar como tais âmbitos são articulações epistemológicas que alcançam uma distribuição curricular particular. Os “âmbitos formativos” foram assim definidos como campos de formação de abrangência curricular, que se caracterizam por amplitudes teóricas e metodológicas alcançadas por mais de um componente curricular (disciplinas). As amplitudes definem-se pelos nexos entre os conhecimentos e a natureza da prática a ser estudada em um determinado ciclo de tempo de formação (um ou mais anos). No caso de um curso de formação em Pedagogia, os “âmbitos formativos” se constituem por tais nexos para que a prática seja estudada por diversas dimensões da Pedagogia (filosófica, epistemológica, científica, pedagógica, metodológica etc.), distribuídas no contínuo curricular deste curso, assim identificados: Fundamentos da Educação; Fundamentos do Ensino; Fundamentos Pedagógicos e Didático-curriculares; Política e Gestão Educacional e Escolar; Educação Inclusiva; Pesquisa e Prática de Ensino. Considera-se, assim, o não privilégio das “dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (FRANCO; LIBÂNEO;

PIMENTA, 2007, p. 6). Ainda, os âmbitos formativos “Fundamentos da Educação” e “Política e Gestão Educacional e Escolar” podem representar exemplos daquele enquadramento proposto por Gauthier *et al.* (1998, p. 31), pelo qual se refere aos “conhecimentos profissionais” que, “embora não ajudem diretamente a ensinar, informam o professor a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral”.

Em seguida, discorreu-se acerca de que dos “âmbitos formativos” constituem-se os “domínios formativos” – também não identificados deste modo no documento –, que são focos (“eixos”) teórico-práticos fundamentais para a formação do pedagogo. Estes são definidos por cada disciplina para atingir os objetivos de formação específica na global do pedagogo. Como focos teórico-práticos, esses “domínios” orientam o processo de formação, a partir de uma coerência teórico-metodológica interna em cada disciplina, orientada para que o pedagogo em formação forme-se para poder aprender e agir nas particularidades das totalidades da prática, o que parece somar-se à proposição de Libâneo (1998, p. 116) que define a Pedagogia como uma área de conhecimento que investigue a realidade educativa de modo geral e no particular.

Em síntese, os “domínios formativos” orientam os especialistas das disciplinas do currículo do curso a construírem a coesão, teórica e metodológica, referente aos conhecimentos e atividades objetivadas nos conteúdos programáticos, métodos e avaliações no seu plano de ensino. Neste sentido, o alcance dos focos (“eixos”) teórico-práticos da disciplina significa, basicamente, como o especialista relaciona os conhecimentos e atividades com a intervenção do futuro pedagogo na prática a partir da contribuição fundamental do campo disciplinar em questão. Outrossim, os “eixos” não significam, necessariamente, que devam estar assim denominados nos conteúdos programáticos no plano de ensino. Todavia, sua existência será demonstrada no plano, a partir daquela coerência/coesão acima indicada.

A identificação teórica dos “âmbitos formativos” e dos “domínios formativos” é um passo importante para que o colegiado construa procedimentos de articulação curricular entre as disciplinas e os anos de formação do pedagogo no curso. Estes procedimentos tornam-se um modo de destacar algumas ausências de orientação curricular no PPP do curso, o que, muitas vezes, devido a seu desenho estático de planificação formal do currículo, não ganha dimensão ativa de contínua consulta e reflexão como “prática educativa” (SACRISTÀN, 2000), ou a partir de um “método deliberativo” para não se restringir a apenas apenas à reflexão teórica (PACHECO, 1996).

5 CONCLUSÃO

A formação do pedagogo em curso de Pedagogia vem, a partir dos ciclos das políticas educacionais, inserindo-se num processo histórico de mudanças curriculares. As iniciativas das políticas oficiais buscam responder as transformações sociais, cumprindo exigências econômicas e culturais, pelas quais as necessidades educacionais são tangenciadas, para a esperada formação humana nos sistemas de ensino. Com isso, as instituições formadoras e seus cursos cumprem normativas dessas políticas, adequando seus projetos pedagógicos e curriculares, a partir de novas diretrizes de formação profissional dos pedagogos.

Esse processo é contínuo e provoca, muitas vezes, adequações pedagógicas e curriculares que podem não conseguir constituir experiência consistente para que os cursos aperfeiçoem seus projetos pedagógicos. As duas últimas décadas (1990 e 2000) constituem um contexto particular de período de tempo de ciclos ininterruptos nas políticas educacionais em que a consistência dos projetos pedagógicos pudesse ser influenciada pela tendência dessas mudanças.

No curso de Pedagogia da Unioeste-FBe, essa tendência de mudanças frequentes influenciou processos de criação e decisão curricular, a partir de necessidades heterogêneas, às vezes mais relacionadas ao contexto da política nacional de formação de professores e pedagogos, às vezes por questões de ordem institucional. A heterogeneidade dessas necessidades não quer dizer que ambos os contextos não se relacionem, mas, sim, que o contexto institucional é ativo na multiplicação das orientações nacionais, o que pode, muitas vezes, adequá-las de modo próprio para seu meio.

A experiência relatada neste artigo, acerca do movimento sistemático de discussões pedagógicas, nas quais as reuniões colegiadas constituíram o espaço institucional para refletir sobre as problemáticas do ensino e formação do pedagogo no curso, representa um novo estágio de mudanças do projeto pedagógico e curricular. Assentadas as circunstâncias talvez mais atribuladas de interpretação e solidificação das diretrizes nacionais e institucionais da Unioeste, e avaliando-as com condições mais críticas e profissionais, as mudanças do projeto pedagógico e curricular do curso assentam-se por necessidades formativas de perfil educativo geral e específico.

No caso das necessidades formativas de perfil geral, encontram-se as mudanças para o estabelecimento de procedimentos de acompanhamento da prática do projeto pedagógico e curricular como um todo, a partir de suas articulações disciplinares e de formação acadêmica a cada ano do curso. Tratou-se aqui neste artigo dessas necessidades pela construção teórica

dos “âmbitos formativos”. No caso das necessidades formativas de perfil específico, encontram-se as mudanças para o estabelecimento de procedimentos de acompanhamento da prática do projeto pedagógico e curricular em cada disciplina, a partir de suas abordagens teórico-metodológicas praticadas na própria dinâmica de ensino. Também se tratou aqui neste artigo dessas necessidades pela construção teórica dos “domínios formativos”.

Esses dois perfis de necessidades formativas incidem, diretamente, nos processos de gestão pedagógica do curso, apostando nas reflexões científicas e pedagógicas permanentes no coletivo de docentes para aperfeiçoar a formação do pedagogo. São processos que procuram ainda superar problemáticas que são produzidas na universidade da atualidade, em volta da produtividade acadêmica, criando ostracismos intelectuais, nos quais as multifacetadas teóricas nos colocam em grupos de trocas literárias cada vez mais estreitas de relações, além de seus campos de interesses científicos diferentes. Por tudo isso, a experiência de reflexão no colegiado de Pedagogia da Unioste-FBe é avaliada como oportuna e representativa de uma iniciativa coletiva e colaborativa.

FORMATION TEACHERS IN PEDAGOGY – CONTEXTUAL AND LEGAL MOVES TO THINK A CURRICULUM PROJECT

ABSTRACT

The theme of this article focuses on teacher formation in Pedagogy course and focus an experience of reflections to discuss the curricular organization of the Pedagogy course of Unioeste, campus of Francisco Beltrão, to the formation of the pedagogue teacher of childhood education and elementary school. It has presented historical, legal and epistemological issues related to the Pedagogy course in Brazil, the peculiarities of the course of Pedagogy in Francisco Beltrão and elements of the curriculum and formation practice of the course raised in pedagogical discussions established as institutional space to reflect on the problems of teaching and formation of the pedagogue in the course, to improve them. The experience sought to establish procedures of accompanying of the practice of pedagogical and curriculum project as a whole, from its disciplinary joint and of formation academic, for each year of the course of the formation needs of general profile, with the theoretical construction of "formation camps" and, for the formation needs of specific profile, with the theoretical construct of the "formation domains".

KEYWORDS: teachers formation; Pedagogy course; curriculum practice; formation camps; formation domains.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J.e M.; BRZEZINSKI, Í. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 301-310, dez., 1999.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

BERALDO, T. M. L.; OLIVEIRA, O. V. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**, p. 1-19. v. 11, n. 22, maio/agosto 2010 (Online). Disponível in: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso em 13/09/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 05/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB 2007**. Disponível in: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf, acesso em 25/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v.134, n.248, 23 dez 1996. Seção 1, p.27834-27841.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco P. Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. MEC/INEP. **Universidade e compromisso social**, 2005. p. 65-95.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOREIRA, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 165-183.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PIMENTA, S. (Org.). **Pedagogia, Ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul.,dez. 1996.

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

ROLDÃO, M. do C. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

SACRISTÀN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNIOESTE. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. RESOLUÇÃO Nº 295/2006. Cascavel: UNIOESTE, 2006.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez., 2003.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Recebido em 10 de fevereiro de 2014. Aprovado em 09 de maio de 2014.