



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Tozetto, Susana Soares; Martinez, Flavia Wegrzyn Magrinelli; Kailer, Priscila Gabriele da Luz
A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná

Práxis Educativa, vol. 15, e2014106, 2020

Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14106.005>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná

Initial teacher education: Pedagogy courses at the public universities of Paraná

La formación inicial de profesores: los cursos de Pedagogía en las universidades públicas de Paraná

Susana Soares Tozetto*

<http://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez**

<http://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

Priscila Gabriele da Luz Kailer***

<http://orcid.org/0000-0003-2490-4509>

Resumo: Este artigo buscou compreender como estão organizados os currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas do estado do Paraná. Para tanto, foi realizado um levantamento das contribuições que os Projetos Pedagógicos dos cursos trazem para a formação dos pedagogos nessas instituições. Em primeiro lugar, traz-se um olhar para a organização do trabalho do pedagogo no Paraná, considerando diferentes períodos e, também, os momentos pelos quais a formação desses profissionais passou. Em seguida, apresentam-se os cursos de pedagogia nas IES públicas do estado a partir da análise dos Projetos Pedagógicos disponíveis nos sites das instituições. Os resultados apontam que há matrizes curriculares diversas e sob fundamentos teóricos diferentes, de modo a promover a formação de pedagogos no estado com uma pluralidade de concepções. Considera-se, portanto, que a formação inicial do pedagogo no Paraná prevê um árduo trabalho com os fundamentos da educação e com as práticas de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação do pedagogo. Universidade pública.

* Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação. Email: <tozettosusan@hotmail.com>.

** Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Jacarezinho). Doutora em Educação. Email: <martinez.flaviaw@gmail.com>.

*** Doutoranda em Educação – PPGE/UEPG. Email: <kailer.priscila@yahoo.com.br>.

Abstract: This paper sought to understand how the curricula of the Pedagogy courses of public institutions in the state of Paraná, Brazil, are organized. For that, a survey was made of the contributions that the Pedagogical Projects of the courses bring to the education of pedagogues in these institutions. Firstly, it is brought up a look at the organization of the work of the pedagogue in Paraná, considering different periods and also the moments by which the education of these professionals passed. Next, the courses of Pedagogy are presented in public HEIs of the state from the analysis of the Pedagogical Projects available on the institutions' websites. The results indicate that there are different curricular matrices and different theoretical foundations, in order to promote the education of pedagogues in the state with a plurality of conceptions. It is considered, therefore, that the initial education of the pedagogue in Paraná foresees an arduous work with the foundations of education and with the teaching practices in the initial grades of Early Childhood Education and Elementary Education.

Keywords: Pedagogy. Education of the pedagogue. Public university.

Resumen: En este artículo se buscó comprender cómo están organizados los planes de estudio de los cursos de Pedagogía de instituciones públicas en el estado de Paraná, Brasil. Para ello, se realizó una encuesta de las contribuciones que los Proyectos Pedagógicos de los cursos aportan a la formación de los pedagogos en estas instituciones. En primer lugar, se observa la organización del trabajo del pedagogo en Paraná, considerando diferentes periodos y también los momentos por los cuales la formación de estos profesionales pasó. A continuación, se presentan los cursos de pedagogía en las IES públicas del estado a partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos disponibles en los sitios web de las instituciones. Los resultados indican que hay matrices curriculares diversas y bajo fundamentos teóricos diferentes, para promover la formación de pedagogos en el estado, con una pluralidad de concepciones. Se considera, por lo tanto, que la formación inicial del pedagogo en Paraná prevé un trabajo arduo con los fundamentos de la educación y con las prácticas de enseñanza en la Educación Infantil y en los primeros años de Educación Primaria.

Palabras clave: Pedagogía. Formación del pedagogo. Universidad pública.

Introdução

A Educação Superior, no estado do Paraná, tem vivido momentos de grande tensão, uma vez que, a todo momento, sofre reduções nos investimentos destinados à contratação de professores e de funcionários e na manutenção de suas sedes físicas. Não é raro nos depararmos com notícias que tentam elucidar o desmonte da universidade, trazendo grandes dossiês sobre a ameaça da perda da sua autonomia administrativa, como nos casos da implantação da Lei de Eficiência de Gestão das Universidades, proposto pelo Governo Estadual, no corrente ano, que impacta no ensino, na pesquisa e na extensão; da terceirização e da privatização das Universidades estaduais do Paraná; além da precarização das atividades docentes no Ensino Superior, entre outros aspectos.¹

Além disso, o que parece ser desconsiderado pelas políticas atualmente é que, dentro da universidade, são desenvolvidos diversos projetos e serviços que têm na comunidade seu principal alvo. Estes vão desde tratamentos na área da saúde a programas educativos para crianças e adolescentes, que só são possíveis porque existe a consciência de que nossos maiores aprendizados provêm da convivência com a comunidade. No caso dos cursos de Pedagogia (PIMENTA, 2017), o maior objetivo é formar professores que percebam com responsabilidade a realidade que os rodeia, procurando atrelar o conhecimento adquirido na universidade à mudança que se quer

¹ Minuta de Lei de Eficiência de Gestão das Universidade (LEGU) para as Instituições de Ensino Superior do Paraná, proposta pela Superintendência de Ciência e Tecnologia do Estado (SETI). Dentre outros aspectos, fixa condições para financiamento de pessoal, distribuição de recursos, criação de cursos e normatização da estrutura administrativa das IES do Paraná.

empreender dentro da escola e os sentimentos a serem despertados nos alunos para que, no futuro, possam discutir e analisar o contexto social e político do qual são parte.

Assim, por uma lado, estudar o currículo que forma o pedagogo nas universidades públicas do estado do Paraná é relevante à medida que se pode demonstrar a efetividade do trabalho das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação dos futuros professores, que tem, na superação das adversidades das políticas de desmonte da educação, seu maior desafio. Por outro lado, também é por meio deste estudo que realizamos uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos e suas contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Ao vermos a condição da formação dos profissionais da educação no Brasil (GEGLIO, 2018), instigamo-nos a pesquisar sobre as características dos cursos de Pedagogia presenciais na região Sul, particularmente no Estado do Paraná. Para isso, o artigo propõe trazer reflexões alicerçadas na análise documental dos Projetos de Cursos de Pedagogia de oito instituições públicas, sendo sete universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para tanto, organizamos o texto em dois momentos. Um primeiro com um breve panorama da atuação do pedagogo no estado do Paraná, com o objetivo de situar o leitor sobre a *performance* dos egressos pedagogos. No segundo momento, a apresentação da análise dos dados coletados nos PPPs dos cursos de Pedagogia nas IES citadas anteriormente.

A matriz curricular do curso de Pedagogia prevê os fundamentos da educação, as práticas de ensino em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar. Para tanto, este estudo visa, também, analisar os PPPs dos Cursos de Pedagogia no estado do Paraná, de modo a enfatizar a necessidade da formação de um profissional competente, comprometido e atuante na sociedade paranaense. Estudos desta natureza são de extrema importância para a educação brasileira, pois permite-nos considerar a atuação das universidades públicas na qualidade de instituições formadoras desses profissionais. É necessário ponderar sobre os Cursos de Pedagogia do estado do Paraná, visto que o campo de atuação abrange espaços escolares e não escolares, e o pedagogo unitário é visto como o articulador do processo pedagógico na escola.

O Pedagogo no Paraná

A partir da década de 1980, surge um novo olhar sobre a fragmentação do trabalho pedagógico, organizada no curso de Pedagogia no Brasil no formato das habilitações específicas. As discussões seriam, conforme Saviani (2002), em torno de que:

As chamadas habilitações técnicas não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação, passíveis, pois, de serem exercidas pelo mesmo profissional desde que adequadamente qualificado. A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou o pedagogo. (SAVIANI, 2002, p. 33).

Com o fim da Ditadura Militar, os movimentos sociais reorganizaram-se em forma de associações, de sindicatos, com o objetivo de reconstituir a ordem democrática. Nessa época, a sociedade brasileira estava vivendo um momento histórico de reorganização com mudanças no

sistema político e social, e os educadores começaram a mobilizar-se a caminho da redemocratização do ensino.

Nesse sentido, foram mais de três décadas de inúmeros debates organizados pelos movimentos de educadores sobre a definição das funções e da identidade do pedagogo em todo o país. Um dos estados pioneiros foi o Paraná. As mudanças em relação à nomenclatura e as funções referentes às habilitações de supervisão e orientação foram implantadas a partir da Lei Complementar N° 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004), que extinguiu o cargo de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar e criou o cargo de Professor Pedagogo, como forma de eliminar o trabalho fragmentado na escola pública paranaense.

Em face disso, foi reduzido o número dos profissionais que atuam na escola estadual paranaense, e o pedagogo torna-se o profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. O pedagogo passa a ter uma visão unitária de escola, articulando os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos de professores, alunos e gestão da escola. O pedagogo unitário exerce a função de gestor e de articulador do trabalho pedagógico na escola, interfere no processo de ensino e aprendizagem e trabalha por melhores condições de acesso ao saber. Além disso, o pedagogo unitário atua comprometido com o coletivo da escola, articulando e integrando as pessoas e o espaço para se aprender e para se ensinar (PARANÁ, 2007).

Diante da concepção de um pedagogo unitário, percebe-se também que esse profissional assume funções que antes eram executadas de modo fragmentado, por pessoas distintas em diferentes funções, e que, agora, nesse novo formato educacional, há uma absorção de diversas atribuições que o pedagogo passa a assumir. Nessa perspectiva, o profissional em questão fica sobrecarregado de trabalho, de atribuições na escola. A nova forma de organização do sistema educacional, no Paraná, com o pedagogo unitário, não deixa de caminhar sobre as intervenções da política neoliberal presente em diversos estados brasileiros, que contou com subsídios financeiros do Banco Mundial para investimentos na educação.

As influências neoliberais e a reestruturação produtiva advinda da nova divisão do trabalho manifesto em todos os segmentos sociais, inclusive nas instituições de ensino públicas (Educação Básica e Ensino Superior) e na formação dos profissionais da educação, são aparentes. Pabis (2014) faz um alerta às instituições de ensino em relação às novas exigências da política neoliberal, implantada no estado do Paraná, pois, segundo a autora: “Esta é a estrutura da escola almejada pelo sistema neoliberal. O neoliberalismo se apropria da instituição escola para impor novas regras que devem seguir para que as novas relações contribuam para a nova expansão do capital, daí regular também a formação de professores” (PABIS, 2014, p. 76).

As necessidades cotidianas da escola submetem o pedagogo às atividades que atendem à lógica neoliberal. A sensação de sufocamento, de controle e de vigilância da profissionalidade docente é um dos fatores que pode levar ao aligeiramento do seu trabalho. A unidade no trabalho pedagógico nas escolas paranaenses trouxe o acúmulo de funções – o pedagogo faz tudo na escola com a sensação de não fazer nada. A nova roupagem democrática e crítica não trouxe mudanças significativas para o trabalho do pedagogo; de outra forma, resultou em uma sobrecarga de atividades, e o trabalho permaneceu fragmentado. De acordo com Ferreira (2009), a racionalidade tecnocrática, bem como a fragmentação do trabalho pedagógico, continua hegemônica na formulação dos planos, dos programas e dos projetos educativos.

Com o mesmo princípio da divisão do trabalho e com o número reduzido de profissionais na escola, prevaleceu uma intensificação do trabalho docente e, com isso, um distanciamento das reais funções do pedagogo. A identidade e a profissionalidade docente foram colocadas em xeque, e os pedagogos passaram a ser reprodutores e não mais produtores de saber. Saviani (1985) entende

que a função do pedagogo se realiza com base na intencionalidade, voltada à emancipação das classes populares, em um trabalho comprometido com a formação cultural. Para isso, faz-se necessário que o pedagogo seja qualificado para planejar e executar o seu trabalho com finalidades pedagógicas claras, voltadas ao interesse comum, e não a um mero fiscalizador ou executor das políticas realizadas na escola.

Para Roldão (2005), a profissionalidade é um conjunto de atributos socialmente reconhecidos que possibilitam caracterizar uma profissão. Para isso, a autora elenca alguns requisitos que permitem definir uma profissão: o reconhecimento social, o saber específico indispensável, o controle sobre a atividade, a autonomia e a pertença a um corpo coletivo que possibilite o exercício da profissão. Os processos de desenvolver-se profissionalmente são lentos e envolvem diferentes experiências profissionais e pessoais (ROLDÃO, 2005). Dessa forma, a construção do ser professor perpassa a socialização enquanto é aluno da escola, na formação inicial em cursos de licenciatura até o tornar-se docente.

A definição de profissão exige, dentre outras características, uma competência como produto de uma formação específica. Com isso, o pertencimento a um grupo profissional requer a apropriação de um conhecimento sistematizado, que se realiza na formação do profissional nos espaços universitários. As profissões que, historicamente possuem um estatuto de profissionalidade, se afirmam e são distinguidas na representação social por obter um saber próprio, que legitima o exercício da sua função profissional (ROLDÃO, 2005).

Incluir a formação inicial dos profissionais da educação nos espaços universitários insere-se na perspectiva de reconhecer o estatuto profissional. Contrário a esse movimento, as reformas políticas vêm descaracterizando o profissional da educação como o responsável por uma área específica do conhecimento, reduzindo seus saberes a uma dimensão técnica e tarefeira, que desconsidera sua atuação como intelectual e pesquisador em detrimento do trabalho fragmentado.

Ao concebermos que a identidade profissional épropriada pela trajetória da história pessoal e profissional de cada docente (NÓVOA, 1998), o momento histórico que o Paraná viveu com a mudança do trabalho do pedagogo na escola favoreceu o mal-estar docente. Paulatinamente, os professores tiveram uma perda significativa das características que os fazem profissionais. Cabe considerarmos a perda de autonomia, a desvalorização do conhecimento científico, a fragmentação do trabalho docente, a perda da totalidade de seu trabalho e a deterioração de suas condições.

Apesar da difusão de um pensamento crítico e a perspectiva de mudança em relação à nomenclatura e às funções do pedagogo nas escolas do Paraná, esse profissional permaneceu balizado pelos determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais da lógica capitalista. A redução dos pedagogos ao unir atribuições e funções na escola corre o perigo que passem a ser meros executores de tarefas e tornem-se uma ferramenta desejável para a manutenção da ordem vigente. Ao estabelecer uma junção entre a supervisão e a orientação educacional, o campo educativo passa por uma desorientação ideológica, que, para Contreras (2002), não permite ao profissional do ensino compreender a totalidade do seu trabalho. A substituição de saberes específicos do trabalho do pedagogo para adquirir habilidades e competências, predominante nas políticas atuais, resulta em uma perda de sentido sobre o seu trabalho, conforme denomina Contreras (2002), na perda da autonomia profissional.

Ao não obter uma noção da totalidade do seu trabalho, o pedagogo comprehende o espaço de atuação restrito a apagar incêndios na escola. Da mesma forma, seus saberes são desprezados pelo seu exercício profissional, tendo em vista que as habilidades e as competências respondem melhor a sua atuação pautada na racionalidade técnica. Não se trata de defender a volta das habilidades de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, mas, sim, de uma formação

consistente, sólida nos fundamentos da educação e, principalmente, em condições adequadas para o exercício profissional na escola. Por condições adequadas, entendemos: estrutura física conveniente, recursos humanos suficientes, disponibilidade de recursos materiais, jornada de trabalho justa, momentos de planejamento e estudo na escola, ambiente social e cultural saudável.

As condições de trabalho constituem-se como um fator de profissionalidade, ao atribuir o poder do pedagogo aos aspectos que envolvem a sua especificidade e o seu espaço na escola. Entretanto, com o entendimento de liberdade aparente, o pedagogo passa a restringir o conhecimento que fundamenta sua ação para aspectos utilitários e fragmentados, sem considerar a totalidade que envolve a ação profissional aos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais. A precarização do trabalho do pedagogo pode levar ao isolamento profissional, tornando-se uma medida de controle do sistema neoliberal, que permite suprimir o profissional da pertença de um corpo coletivo, o qual, conforme pontua Roldão (2005), partilha, regula, define e legitima o saber necessário na atuação do professor, reconhecendo-o como específico e imprescindível. Assim, o isolamento do profissional docente configura-se como uma limitação para a construção de sua profissionalidade.

Outro aspecto importante é o sentido salvacionista depositado na escola, que se torna um *slogan* de ideias defendidas pelo âmbito das políticas neoliberais, presente na organização escolar, o qual atribui um novo perfil do pedagogo. O norte pretendido pelas mudanças no âmbito escolar é a necessidade que a escola modifique sua estrutura a fim de acompanhar o sentido de progresso revogado pela sociedade neoliberal. Mantenha uma estrutura enxuta, com pessoal reduzido, dificultando o trabalho na escola.

As responsabilidades depositadas na escola ampliam as exigências sobre o papel do pedagogo. Nesse sentido, o trabalho desse profissional passa a estar relacionado a um saber híbrido em constante transformação, vinculado ao sentido neoliberal que as políticas de educação impõem. Desse modo, é legítima a discussão que envolve o mal-estar docente e a responsabilização do pedagogo sobre os retrocessos e as transformações sofridas pela escola (OLIVEIRA, 2004).

Do mesmo modo, a fragmentação do trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola é reflexo de uma trajetória que, muitas vezes, se encontra já nos cursos de preparação profissional; nesse caso, nos cursos de licenciatura em Pedagogia. A fragmentação dos cursos resulta na formação de um profissional que não comprehende a totalidade do seu trabalho. É preciso fundamentação teórica e prática para isso; portanto, os cursos de licenciatura em Pedagogia constituem-se em um espaço privilegiado para a formação desse profissional.

Provado de um saber específico, a formação faz-se necessária na composição do profissional da educação e na construção da sua profissionalidade. Assim sendo, reconhecer a importância da atuação profissional é defender a formação inicial, de modo a evidenciar que as responsabilidades de ensinar, de orientar e de organizar pedagogicamente na escola não podem ser destinadas a qualquer sujeito, é preciso um conjunto de saberes particulares. Nessa lógica, consideramos o pedagogo como um profissional com papel específico na escola. Para Araújo, Martins e Rodrigues (2019):

Seu papel essencial é contribuir com o professor no processo de formação contínua, no crescimento pessoal e profissional docente, na busca por soluções para os problemas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem; estimular o trabalho colaborativo e o compartilhamento de responsabilidades, bem como contribuir na mobilização de novos saberes e na formação de todos de modo global [...]. Nota-se, assim, que a coordenação pedagógica da escola básica é um trabalho que exige um profissional capaz de formar, pesquisar, avaliar e gerir, pautado em uma cultura colaborativa, o processo didático - pedagógico da escola como um todo. (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019, p. 3).

O pedagogo atua de modo conjunto na escola, assumindo o papel daquele que articula o trabalho pedagógico, constituindo o desenvolvimento da práxis pedagógica. Entretanto, no Paraná, o pedagogo unitário sente dificuldade nesse trabalho, pois desdobra-se em um faz tudo na escola (PABIS, 2014). Assume muitas responsabilidades na instituição e, em alguns momentos, deixa de lado o seu real trabalho, que é contribuir com o professor no processo de formação contínua, no crescimento pessoal e profissional e na busca por soluções para os problemas que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula; em suma, o papel de articulador das ações pedagógicas da escola (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019).

O pedagogo sente-se desarticulado na escola quando necessita realizar uma diversidade de tarefas e não alcança seus propósitos de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, ele passa a abranger muitos papéis na escola, levando ao desvio de suas funções, limitando as ações pedagógicas formativas junto aos professores. Vale destacarmos que as atribuições que o coordenador pedagógico assume no trabalho da escola vão além da organização do trabalho pedagógico – são atribuições de outros profissionais, como do diretor e do secretário. Nessa acepção, torna-se complexo compreender os saberes que envolvem a formação dos egressos do curso, já que, no contexto de atuação, o coordenador pedagógico secundariza ações e saberes específicos do seu trabalho em detrimento de outras funções. Com isso, o perfil profissional do coordenador pedagógico aproxima de um multitarefairo, pois é responsabilizado por assumir atribuições de acordo com as necessidades do espaço escolar. Assim, mobilizar saberes e ações apreendidas no decorrer do processo formativo tornam-se irrelevantes já que, para exercer uma atuação desordenada e imediatista, basta obter os conhecimentos técnicos e operacionais (KAILER, 2016).

Os cursos de Pedagogia nas IES públicas do Paraná

Os projetos de curso foram impressos e analisados separadamente, a fim de verificar: criação do curso, duração, carga horária de cada IES e o ano de reformulação de cada projeto de curso. A partir da consulta aos projetos de curso, percebemos que UNICENTRO, UNIOESTE, UEM, UENP e UNESPAR possuem *campus* que oferecem o curso de Pedagogia; assim sendo, de oito projetos inicialmente, passamos a analisar 13. No Quadro 1 a seguir, temos aspectos importantes de cada IES, que estavam presentes nas propostas curriculares divulgadas no *site* de cada instituição. O acesso aos projetos ocorreu por meio digital, nas páginas eletrônicas das respectivas Universidades, com base no conteúdo que estava disponível ao público nos meses de dezembro de 2017 a julho de 2018.

Quadro 1 - Aspectos presentes nas propostas curriculares de cada instituição

	Ano de criação do curso	Carga horária do curso	Duração do curso	Ano de reformulação do PPP do curso
UEPG/Ponta Grossa	1961	3.498	Quatro anos	2011
UNICENTRO/Guarapuava	1975	3.220	Quatro anos	2017
UNICENTRO/Iratí	Não consta	3.286	Quatro anos	2009
UEM/Cianorte	Não consta	3.840	Quatro anos	2006
UEM/Maringá	Não consta	3.840	Quatro anos	2006
UEL/Londrina	1998	3.244	Quatro anos	2007
UNIOESTE/Foz de Iguaçu	1975	3.348	Quatro anos	2016
UNIOESTE/Cascavel	1971	3.328	Quatro anos	2016
UNIOESTE/Francisco Beltrão	1984	3.332	Quatro anos	2007
UENP/Cornélio	1966	3.200	Quatro anos	2011
UENP/Jacarezinho	1960	3.480	Quatro anos	2012
UNESPAR/União Vitória	1960	3.380	Quatro anos	2014
UFPR/Curitiba	Não consta	3.200	Cinco anos	2007

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Ao analisarmos o Quadro 1, podemos perceber que o curso de Pedagogia no Paraná, segundo informado nos *sites* das universidades, é datado de 1960, sendo antigo no estado. Os dados mostram que a Pedagogia no Paraná está presente em todos os cantos do estado e traz uma longa história na criação das universidades estaduais.

Atualmente, a carga horária dos cursos atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015); no entanto, alguns cursos ultrapassam o proposto na Lei. Isso também acontece com a duração do curso perfazendo quatro anos para todos, com exceção da Universidade Federal que totaliza cinco anos. Percebemos, da mesma forma, que todos os cursos foram reformulados após as Diretrizes do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e que, provavelmente, estejam considerando nova adequação no presente ano.

Os PPPs das IES analisadas foram: UEL; UEM - Campus Maringá e Campus Cianorte; UNICENTRO - Campus Universitário Santa Cruz e Unidade Universitária Iratí; UENP - Campus Cornélio Procópio e Jacarezinho; UEPG; UNESPAR - Campus de União da Vitória; UNIOESTE - Campus Cascavel, Campus Foz do Iguaçu e Campus Francisco Beltrão; e UFPR – totalizando treze projetos. Estes foram analisados a partir de um olhar sobre a matriz curricular, pois a proposta formativa dos cursos de formação inicial deve propiciar as condições básicas do futuro pedagogo que, em breve, será inserido em sua realidade de trabalho. Assim, voltar os olhos para a organização da Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia possibilita compreender o perfil profissional do pedagogo que a instituição objetiva formar.

A Matriz Curricular expressa o conjunto de ideias e de fundamentos considerados necessários para a aprendizagem e a formação profissional do pedagogo. Desse modo, sua organização revela determinado modelo de formação profissional, caracterizado pelas articulações que se estabelecem entre os conteúdos, os saberes teóricos e os saberes práticos. Assim sendo, a Matriz Curricular é norteadora das práticas pedagógicas durante o processo formativo inicial do professor.

Não compreendemos a Matriz Curricular como um conjunto de conteúdo ou justaposição de disciplinas, mas, sim, como currículo, pois sua organização não está isenta do processo de construção social, mas reflete a produção cultural, histórica e política, e as relações de poder existentes no contexto universitário. Contudo, nela, estão presentes as ideologias que permeiam o processo formativo.

Nessa perspectiva, compartilhamos da concepção Bourdieusiana de que o campo intelectual é um campo de produção de bens simbólicos, e que, ao olhar para a matriz curricular de um curso, é possível compreender quais os elementos que os professores dos cursos consideram relevantes para formar o pedagogo. Para Bourdieu (1990), o criador e sua obra são determinados pelo sistema das relações sociais, e a criação realiza-se a partir da posição que o criador ocupa na estrutura do campo intelectual. Dessa forma, para Bourdieu (1990, p. 116), “[...] a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”.

Nesse sentido, a universidade traduz-se em espaço de aprendizagem e de produção de saberes, como espaço de luta, com armas e poderes capazes de produzir efeitos visíveis, como é o caso do currículo. Assim, tratar da organização da Matriz Curricular é também tratar do currículo. O currículo aqui é compreendido como documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico, conforme defendido por Apple (2006). Desse modo, o currículo revela uma concepção de sociedade, de mundo e de uma vertente teórica sobre o conhecimento e como este é adquirido e produzido. É reflexo da construção histórica, dos valores culturais da sociedade e das pessoas participantes do processo de sua construção. Dessa maneira, o currículo ajuda a “[...] produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras” (MACEDO; MOREIRA, 2002, p. 8). Ele contribui, pois, para a construção do que somos e do que não somos e propicia a reflexão sobre qual o perfil profissional que os cursos pretendem formar.

O currículo traduz-se nas práticas produzidas no decorrer do curso de formação inicial, ao mesmo tempo que oferece a construção, a desconstrução e a reconstrução da identidade docente. Assim, a identidade docente é socialmente construída e está relacionada à perspectiva curricular adotada. Conforme coloca Apple (1999, p. 75), “[...] devemos reconhecer que a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar”. Logo, o processo de educar não é neutro, mas, sim, um ato político; não há neutralidade no processo formativo do professor. Como bem expressa Apple (1999):

A linguagem supostamente neutra de uma instituição, ainda que se baseie em dados altamente especulativos e possa ser aplicada sem ser realmente adequada, fornece uma estrutura que legitima o controle de importantes aspectos do comportamento de um indivíduo ou de um grupo. (APPLE, 1999, p. 214).

A partir das relações entre o conhecimento selecionado e a formação do pedagogo, desenha-se o perfil profissional almejado. O currículo insere-se em um contexto de conflitos, de ensino e de aprendizagem, de construção de identidades, e permeia as relações entre os sujeitos e o contexto educacional da formação inicial. O currículo é, portanto, repleto de intencionalidades e tem o intuito de mobilizar conhecimentos, aprendizagens, de maneira a intervir na realidade. A partir da materialização da proposta eleita revela, ainda, a concepção coletiva de formação do pedagogo. O currículo:

Não é pensado como uma coisa, como um programa, ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente

reconstruído. Este processo de planejamento envolve, não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político se quisermos que ele corresponda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (APPLE, 1999, p. 210).

Desse modo, abordar o currículo remete-nos aos significados, aos valores e às ações cotidianas que se apresentam envoltas à realidade concreta da formação de professores – o que internaliza convicções e formas de ver, de viver e de apreender o mundo (APPLE, 1999). As pressões ideológicas e econômicas estão diretamente ligadas às propostas curriculares; afinal de contas, estão imersas no contexto social, político e econômico de sua época. Devemos, por conseguinte, engajar-nos em propostas que provoquem práticas significativas, associadas aos valores e às ações vivenciadas no cotidiano da escola. Da mesma forma, segundo Apple (2006),

[...] a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

Nesse sentido, as relações de poder existentes nos cursos de formação são expressas por meio do currículo e refletem de forma considerável na formação do futuro pedagogo, pois o poder se revela nos conteúdos selecionados e em quem os seleciona. Nesse intento, as questões curriculares envolvem relações de poder, de hegemonia de grupos, de afinidades de produção e de distribuição do conhecimento e não podem ser resolvidas como problemas técnicos de racionalização e de organização. De acordo com Apple (2006), o currículo precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento, pois voltar o olhar para o currículo nos cursos de formação de professores é compreender que os procedimentos na formação do pedagogo também são um processo, e que este pode ser compreendido a partir da Matriz Curricular, sendo o eixo norteador do currículo. Para Apple (2006),

[...] ao observar nossas instituições educacionais veremos que as coisas tácitas que são ensinadas aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que esses estudantes necessitarão posteriormente ao ingressar no mercado de trabalho. (APPLE, 2006, p. 83).

Assim, o currículo é visto como uma ideologia que pode ou não levar o aluno à consciência crítica do contexto social ou à reprodução acrítica do senso comum. O papel fundamental do currículo do curso de Pedagogia é aproximar o futuro professor da realidade da escola, sua complexidade, suas dificuldades, suas necessidades, a fim de prepará-lo para intervir nessa realidade. Essa aproximação deve ser em uma perspectiva crítica de análise, que abarque o contexto histórico, social, cultural e político, porém nada pode ser realizado fora dessa esfera. Para que possamos ir além disso, precisamos pensar seriamente a respeito das várias formas que estão organizadas as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia. Dito isso, apresentamos, a seguir, o Quadro 2 com dados extraídos dos PPPs dos cursos de Pedagogia das IES públicas investigadas do Paraná. A análise foi realizada a partir dos seguintes critérios: número de disciplinas que compõem a matriz curricular; organização do currículo; princípios norteadores do PPP, carga horária do estágio, das práticas pedagógicas e das disciplinas destinadas aos fundamentos da educação.

Quadro 2 - IES públicas do Paraná e dados dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia

Universidade	Dados do PPP do curso de Pedagogia
UEPG/Ponta Grossa	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 50 disciplinas. • A matriz curricular está organizada em áreas de conhecimento: disciplinas de formação básica geral (educação, ensino e pesquisa, tecnologia = 1088 horas); disciplinas articuladoras (práticas de ensino = 408 horas); disciplinas de formação específica profissional (ensino, educação, gestão educacional, pesquisa em educação = 1258 horas); estágio curricular supervisionado (408 horas); modalidade de estágio; disciplina de diversificação (educação = 136 horas); disciplina modalidade a distância. • Princípios norteadores do PPP: sólida formação para docência e gestão; formação inicial para pesquisa; gestão democrática; competências e habilidades básicas exigidas para o profissional e possui disciplinas articuladoras.
UNICENTRO/Guarapuava	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 33 disciplinas. • A matriz curricular possui como marco referencial: conhecimento como construção sócio-histórico-cultural; relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos em todos os componentes curriculares; a pesquisa como princípio científico e educativo; gestão democrática e docência como princípio indissociável; interculturalíssimo e inclusão como fundamentos para a compreensão das diferenças presentes na sociedade; educação pública como lugar de construção do conhecimento compreendido com a transformação e a justiça social; a formação como meio de fortalecimento da cidadania; a extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da universidade e sociedade.
UNICENTRO/Iratí	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 39 disciplinas. • A matriz curricular disponível no site da IES está organizada com uma lista de disciplinas e suas ementas
UEM/Maringá	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 71 disciplinas. • Seis disciplinas semipresenciais. • Currículo semestral. • A organização do currículo em dois ciclos: ciclo de formação inicial integrada (ênfase na docência e gestão) ciclo de formação continuada (flexibilização na oferta cursos extensão e especialização). • A matriz curricular possui eixos integradores: Base de conhecimento do pedagogo; Dimensões do trabalho do pedagogo – docência e gestão; Dimensão escolar da educação – prática; Dimensão escolar da educação – o aluno do EF. Também possui núcleos temáticos formativos e práticas pedagógicas de formação: atividades de integração pedagógica (projetos de ação das práticas pedagógica); oficinas pedagógicas; atividades de pesquisa e estágio; atividades de cultura e arte; atividades semipresenciais (20%).
UEM/Cianorte	Idem a Maringá.
UEL/Londrina	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 46 disciplinas. • A matriz curricular possui dimensões para formação de professores: Educação e sociedade (660 horas); Conhecimento, currículo e gestão (720 horas); Conhecimento sobre a docência (960 horas); Conhecimento sobre pesquisa e prática (460 horas). • Estágios (344 horas).
UNIOESTE/Foz do Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 40 disciplinas. • A estrutura curricular se desdobra em áreas/matérias/disciplinas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Formação Geral - História: Psicologia; Filosofia; Sociologia; Trabalho e Educação; Pesquisa Científica = 952 horas. 2) De Formação Diferenciada - Teoria e Prática – 1428 horas. 3) Estágio Supervisionado – 632 horas.
UNIOESTE/Cascavel	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 31 disciplinas.

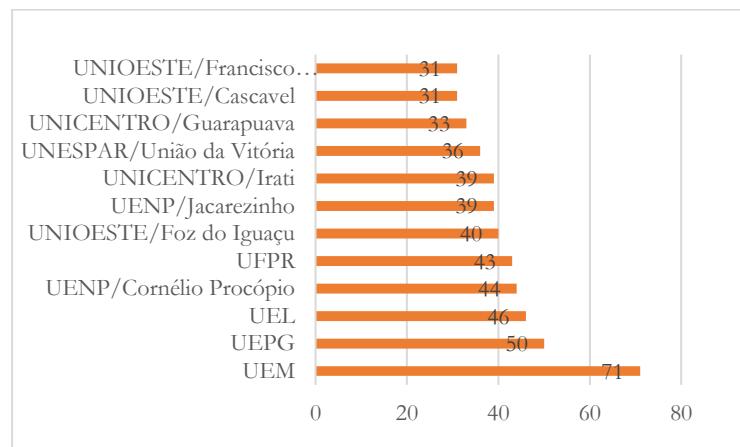
Universidade	Dados do PPP do curso de Pedagogia
	<ul style="list-style-type: none"> • A matriz curricular apresenta a formação geral: 1632 horas; formação diferenciada 1020 horas; Estágio 408 horas. • Aulas no sábado de orientação de estágio (uma vez no mês). • Em média, há sete disciplinas por ano. • Os fundamentos teóricos do curso estão bem claros no PPP com viés marxista. Há um item que descreve as atividades e objetivos da extensão.
UNIOESTE/ Francisco Beltrão	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 31 disciplinas. • A matriz curricular está organizada em núcleo de Estudos Básicos; a disciplina de Libras corresponde ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e os Seminários Integradores organizados na carga horária das disciplinas (Práticas como Componente Curricular) correspondem ao Núcleo de Estudos Integradores. A organização por Núcleos está em conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Possui, também, Formação Geral: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Política Educacional, Currículo, Pesquisa em Educação, Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva = 1326 horas; 2) Formação Diferenciada - Fundamentos Teóricos e Metodológicos = 1846 horas; 3) Atividades Complementares =160 horas; 4) Estágios Supervisionado = 316 horas.
UENP/ Cornélio Procópio	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 44 disciplinas. • A matriz curricular está disposta em matéria e/ou áreas = Fundamentos da Educação -900 horas; Docência - 1020 horas; Gestão Escolar - 120 horas; Prática como Componente Curricular (PCC) - 400 horas. • Estágio Supervisionado Obrigatório - 400 horas.
UENP/ Jacarezinho	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 39 disciplinas. • A matriz curricular é composta de Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular. • Atividades Formativas - 2.880 horas. • Atividade Acadêmica Científica e Cultural – AAC – 200 horas. • Estágio Supervisionado - 400 horas.
UNESPAR/ União da Vitória	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 36 disciplinas. • No tocante à organização curricular, os fundamentos encontram-se em Sacristán e Gómez (1998), que ensinam que o processo educacional deve ser compreendido na relação entre os eixos da atividade, do conteúdo e dos elementos que determinam as atividades e o conteúdo. • Como componentes curriculares integradores, destacamos: 1) Prática de pesquisa em Educação, Seminários de pesquisa e mostra de Estágio Supervisionado; 2) Atividades de prática de ensino e pesquisa; 3) Incentivo para participação do Seminário de Extensão e Cultura; 4) Atividades complementares; 5) Monitoria. • A estrutura curricular do Curso envolve: A) um núcleo de estudos básicos; B) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; C) núcleo de estudos integradores. • Estágio – 300 horas.
UFPR/ Curitiba	<ul style="list-style-type: none"> • Possui 43 disciplinas. • É o único curso que versa sobre a Pedagogia como ciência e discute o pedagogo unitário. • A estrutura curricular apresenta-se por contextos: contexto histórico sociocultural (780 horas - fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos = oito disciplinas); contexto da Educação Básica (1110 horas mais 150 horas práticas = 1260 horas - conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos da Educação Básica; teorias pedagógicas, metodologias, tecnologias, linguagens específicas aplicadas ao ensino; organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; educação, trabalho e educação não escolar = 25 disciplinas); contexto do exercício

Universidade	Dados do PPP do curso de Pedagogia
	<p>profissional (230 horas mais 110 horas práticas mais 420 horas de estágio = 760 horas; estágios e pesquisa = cinco disciplinas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatro disciplinas optativas = 300 horas. • 600 horas em cada ano. • As disciplinas de metodologia têm 15 horas de atividades teóricas e 30 horas de carga horária prática.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

O Quadro 2 mostra que as matrizes curriculares se organizam de formas variadas, a saber: áreas do conhecimento na UEPG; contextos na UFPR; dimensões na UEL; eixos integradores na UEM: formação na UNIOESTE Cascavel; marcos referenciais na UNICENTRO; matérias ou áreas na UENP de Cornélio; matérias ou disciplinas na UNIOESTE de Foz do Iguaçu; e Núcleos na UENP Jacarezinho e UNESPAR de União da Vitória, o que é próprio do campo intelectual, o qual possui referências e marcas intelectuais e que apresenta autonomia relativa e se constitui por um processo de autonomização, em um sistema regido por leis próprias (BOURDIEU, 1990). Como o campo é o espaço de práticas específicas, a organização das matrizes curriculares retrata uma integração entre as disciplinas do curso; entretanto, o número de disciplinas em alguns PPPs é alto, como, por exemplo, na UEM com 71 disciplinas; na UEPG, com 50 disciplinas; e na UEL, com 46 disciplinas. Para melhor visualização do número de disciplinas propostas pelas matrizes dos cursos, apresentamos o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Número de disciplinas propostas pelas matrizes dos cursos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A diferença na quantidade de disciplinas propostas para formar o pedagogo revela a compreensão por parte do curso de quais são os elementos necessários para a formação desse profissional. Inferimos, desse modo, que a matriz curricular expressa as relações objetivas e as posições ocupadas no curso pelos agentes que a elaboraram. A matriz curricular é um documento norteador da proposta de trabalho do curso. É o ponto de partida de sua organização pedagógica e define quais os componentes curriculares que serão ensinados durante todo o curso. Distribui o conteúdo por níveis e disciplinas com a pretensão de progressão continuada da apreensão por parte dos alunos. A fragmentação na matriz curricular, expressa por um número alto de disciplinas, paralisa um debate crítico e reproduz valores dominantes da sociedade burguesa. O modelo agencia uma separação entre teoria e prática, destrói a função política no processo formativo do docente, e o propósito do conhecimento passa a ser a acumulação e a categorização das doutrinas da

educação. O significado fica divorciado da realidade escolar, transformando o modelo curricular excessivamente instrumental.

A estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná apresenta-se detalhada nos PPPs dos cursos, discriminando as disciplinas, as ementas e sua referência bibliográfica. Dessa forma, há uma dimensão de quais temas e conteúdos são propostos nos cursos como um todo; assim, podemos inferir quais as orientações teóricas das disciplinas. Percebemos que, das instituições investigadas, três anunciam em seus PPPs o marco teórico: UNIOESTE, UNICENTRO e UNESPAR.

Uma IES, UFPR, tem a disciplina de produção textual, demonstrando, assim, a necessidade de retomar conteúdos escolares do Ensino Médio para a formação de professores com o domínio básico da leitura e da escrita. Nesse sentido, percebemos que o currículo é incapaz de “[...] libertar-se de sua camisa de força empírica a fim de levantar questões acerca da natureza da verdade, da diferença entre aparência e realidade” (GIROUX, 1997, p. 45). As propostas curriculares demonstram um problema em estabelecer uma relação real entre a teoria e a prática; ademais, em determinados momentos, demonstram-se incapazes de fornecer uma base autêntica, concreta com interpelação com o cotidiano da escola. A prática pedagógica dividida nas metodologias de ensino é um retrato da dificuldade em discutir a totalidade da escola, podendo levar a discussões fraturadas e destituídas de ética, de política, de ciência, associando-se ao modelo tecnocrático de currículo, o qual trata o conhecimento como objeto a ser aprendido e aplicado na escola. A partir das relações de “[...] força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados” (BOURDIEU, 1990, p. 61).

Conforme aponta Apple (2006, p. 65): “Controlar a produção do conhecimento técnico era [é] importante para a produção sistemática de patentes e para a monopolização do mercado”. Essa forma de organizar o currículo, em alguns casos, pode provocar uma discussão apoiada em visões parciais do contexto escolar, por meio de relatos e de narrativas capturadas nos estágios e nas pesquisas realizadas no espaço escolar, o que, por sua vez, dificulta que o pedagogo compreenda e transforme a sua realidade. Conforme Giroux (1997):

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo imposto, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. (GIROUX, 1997, p. 45).

O conhecimento fica desvinculado da realidade da escola pública, sendo tratada como algo distante das discussões nos cursos de formação de professores, bem como há uma ausência de temáticas que tomem o futuro professor como um todo, descuidando de partes importantes na sua formação inicial, como, por exemplo, os aspectos culturais.

A UEM apresenta oficinas pedagógicas, atividades culturais e artísticas e carga horária teórica e prática nas disciplinas. É a única universidade que deixa claro o trabalho realizado com a cultura e a arte. Nesse sentido, a universidade, revela uma preocupação em contribuir com o capital cultural de seus alunos configurando-se como um espaço de intervenção na consciência e na vontade individual e coletiva do grupo a que atende. Para Bourdieu (1990):

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaços de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda a intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo de poder. (BOURDIEU, 1990, p. 79).

As relações no campo de poder que a universidade exerce traz, em seu currículo, tais orientações; isso nos leva a concluir que o curso tem um pilar basilar nos aspectos sociais, culturais da sociedade em que os alunos estão inseridos. Marcamos a importância destinada a essas atividades como um passo importante para a formação de professores com um capital cultural mais elevado e abrangente. A partir dessa perspectiva, o propósito cultural, social e político torna-se evidente na proposta curricular da UEM, sem ignorar questões importantes no processo formativo docente.

Outro aspecto importante no currículo é o fato de cinco IES não discutirem a coordenação da escola na visão da gestão educacional como proposto na década de 1990, mas, sim, promover debates em torno das políticas educacionais e a organização do trabalho pedagógico. Isso demonstra uma preocupação social e política da educação brasileira e não mais uma análise voltada a uma visão técnica de gestão democrática na escola. Uma abordagem das políticas educacionais provoca uma abertura nas temáticas e nas discussões no curso em função das conquistas que a educação brasileira tem realizado nas últimas décadas. Empodera o discurso docente com real interesse no contexto social, conhecimentos políticos e sociais, promovendo um debate com a realidade que circunda a escola hoje. O campo é estruturado a partir das relações de poder entre posições dominantes e posições dominadas, de acordo com o capital simbólico, econômico e cultural dos agentes e das instituições (BOURDIEU, 1983). A estrutura de um campo é definida como “[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orientam as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90). De uma maneira geral, todos os campos estruturam-se a partir de relações de aliança ou conflito entre os seus diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas de capital.

Assim sendo, todos os PPPs analisados dos cursos de pedagogia das IES públicas do Paraná atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), com exceção da carga horária de estágio em algumas instituições. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), somente três instituições, até o momento, fizeram as adequações necessárias, pressupondo que as demais estão em processo de reformulação de seus cursos.

As hierarquias de poder no interior de cada um dos campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, por parte dos agentes e de suas formas específicas de capital. Nessa perspectiva, inferimos que as matrizes curriculares expressam a detenção de poderes no contexto universitário, influencia e contribui com processo formativo e a identidade do futuro pedagogo – seja pela ênfase dada aos Fundamentos teóricos com viés marxista na UNIOESTE de Cascavel e sócio-histórico-cultural, da UNICENTRO de Guarapuava, ou pela proposta de disciplinas semipresenciais na UEM, ou a compreensão da educação pública como lugar de construção do conhecimento, como expressa a UNICENTRO de Guarapuava, ou a compreensão da Pedagogia como ciência, como propõe a UFPR.

Considerações finais

Visando compreender a formação inicial do pedagogo no estado do Paraná, propusemos a analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, presencial, das universidades públicas, sendo feito um estudo bibliográfico dos projetos pedagógicos disponíveis nos *sites* das IES. Concluímos que os currículos dos cursos são diferentes em abordagem teórica, em carga horária, em forma de distribuição das disciplinas, bem como propõem disciplinas distintas. Como ponto em comum, todas as IES formam o pedagogo para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e na gestão escolar. Nesse sentido, o currículo acolhe as necessidades básicas de formação do pedagogo e atendem aos dispositivos legais sobre formação de professores.

Entretanto, resolver os trâmites legalísticos não é suficiente para se findar com pedagogos bem formados, visto que nossas escolas apresentam um quadro difícil de atuação do pedagogo e enfrentam percalços e barreiras para atender a uma educação de qualidade no estado do Paraná. Além disso, as universidades, no Paraná, vêm sofrendo com sérios ataques a sua estrutura e a sua autonomia, dificultando, dessa forma, uma formação de professores voltada à pesquisa e à extensão, fragilizando, assim, o que é essencial em uma universidade pública de qualidade.

O que se espera da formação inicial de professores, em universidades públicas, é uma base sólida com conhecimento teórico/prático sustentado na realidade, que viabilize uma análise global das situações educativas e que o conhecimento pedagógico e científico promova práticas conscientes e críticas. Assim sendo, terá mais chances de formar profissionais dotados de intelectualidade e com um agir consciente e autônomo. Todavia, para que esses princípios sejam colocados em prática, é necessário investimento em educação em todos os aspectos: financeiros, políticos, culturais, sociais. Frente a essa demanda, Bourdieu (1999, p. 132), coloca que “[...] o poder propriamente universitário só pode ser acumulado e mantido à custa de um gasto constante, e importante”. Com investimento, não resolvemos todos os problemas da educação; entretanto, é um caminho percorrido por diversas nações desenvolvidas ao redor do mundo, para atingir um patamar de educação de qualidade.

A formação do pedagogo no Paraná tem uma trajetória longa, visto que, em 1960, se iniciaram os primeiros cursos de Pedagogia no estado. Contudo, há ainda um modelo de formação de professores entendido como aquele no qual se aprende a ser professor observando quem sabe dar aulas e, posteriormente, repetindo o que foi observado (VAILLANT; MARCELO, 2012). As atividades percebidas nos PPPs dos cursos, em sua maioria, pautam-se em um bom modelo para se ensinar. Pouco percebemos um processo investigativo, de construção contínua do conhecimento pedagógico, pois a maior parte das inserções na escola acontecem em momentos pré-determinados do currículo, com disciplinas e cargas horárias definidas.

Destacamos, portanto, a necessidade de continuidade no estudo dos cursos de Pedagogia, presencial, nas universidades públicas do Paraná, no sentido de entender a complexidade da formação desse profissional. Por isso, é necessário afastar o discurso generalista e aproximar-se de pesquisas sérias, comprometidas com a realidade e com planos, de metas com intenções legítimas e concretas.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 257-277, jan./abr. 2019.

BOURDIEU.P. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 2, de 1 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

GEGLIO, P. C. Quem são os estudantes da carreira do magistério? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 120-140, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faebea2358-0194.2018.v27.n53.p120-140>

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico**: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MACEDO, E. F.; MOREIRA, A. F. B. **Curriculum, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000400003>

PABIS, N. A. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PARANÁ. Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**: Curitiba, PR, n. 6687, p. 11-13, 15 mar. 2004.

PARANÁ. **Edital nº. 10/2007 GS/SEED.** Dispõe sobre as normas do Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de Professores Pedagogs e a descrição das atividades do cargo. Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-106, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinar a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

Recebido em 30/03/2019

Versão corrigida recebida em 24/07/2019

ACEITO em 25/07/2019

Publicado online em 05/08/2019