



Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011  
p. 217-232

## O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE- *CAMPUS* DE CASCAVEL: HISTÓRIA DE SUAS REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES

Maria Lidia Sica Szymanski<sup>1</sup> (Unioeste)  
Carmen Célia B. Correia Bastos<sup>2</sup> (Unioeste)

**Resumo:** Para o presente artigo, abordaremos a trajetória dos trinta e oito anos de existência [e resistência] do curso de Pedagogia da UNIOESTE – *campus* de Cascavel e os embates na busca de garantir a qualidade da formação dos alunos, a partir de um processo constante de avaliação e acompanhamento das propostas curriculares. As mudanças ocorridas sempre foram resultados de discussões coletivas e de pesquisas com egressos, as quais possibilitaram conhecimentos sistematizados que resultaram em ratificações ou alterações curriculares. A reflexão sobre o processo que constituiu o curso tal qual ele se apresenta hoje, justifica-se enquanto sistematização de seus avanços. E permite uma avaliação desses caminhos, abrindo perspectivas às possibilidades que se constituem nos futuros embates que permeiam a dialética cotidiana da relação teoria e prática, no fazer dessa formação docente. Ainda que se trate de um curso, retomar sua história fala de parte da história dos cursos de Pedagogia no Paraná, e possibilita refletir com mais profundidade sobre sua proposta de formação de professores. Nessa perspectiva, apresentam-se duas pesquisas com egressos, avaliando o impacto da formação oferecida, quando da inserção desses profissionais no Mercado de Trabalho. Porém, o faz a partir de um olhar específico, uma vez que o modelo de formação analisado consolidou avanços construídos coletivamente na postura epistêmica de seus docentes, colocando-se na vanguarda ao implantar, na realidade concreta, ideias que ainda estavam sendo discutidas no cenário nacional, há quase duas décadas.

### Palavras-chave:

FACULTY OF EDUCATION – *CAMPUS* CASCAVEL:  
HISTORY OF ITS CURRICULUM RESTRUCTURING

**Abstract:** We discuss the trajectory of the thirty-six years of existence and resistance of the Pedagogy course (UNIOESTE – Cascavel *campus*), the conflicts in the pursuit of ensuring the quality of professional preparation for students through a constant process of evaluation and monitoring of curriculum proposals. The changes were always results from group discussions and surveys with graduates, which allowed systematic knowledge that resulted in ratification or changes in curriculum. A reflection on the process that formed the Faculty of Education such as it is today, is justified as systematization of its advances, allowing an assessment of ways, and opening perspectives for dealing with future that pervade the everyday dialectics between theory and practice in these teachers preparation process. Although it is a course, its history is part of the Pedagogy in the state of Paraná, and allows us to reflect more deeply about its proposal. From this perspective, we present two surveys with graduated professionals, assessing the impact of the offered training, upon their joining into the work force. But we do it from a specific approach, since the collectively constructed model currently implemented brings consolidated advances in epistemic stance of its faculty, placing the course

at the forefront by implementing ideas that were still being discussed on national scale, for almost two decades.

**Keywords:** curriculum, assessment, higher education.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, oferta quatro cursos de Pedagogia, sendo, dois no Campus de Cascavel (diurno e noturno), um no Campus de Foz do Iguaçu e um no Campus de Francisco Beltrão.

Do curso que originalmente (anos 1970) formava pedagogos na perspectiva das Habilitações, em um modelo que, pautado fundamentalmente na formação de especialistas em Supervisão, Orientação e Administração Escolar, levava a uma visão fragmentada da escola e do fazer pedagógico, passou-se à formação do pedagogo generalista (anos 1990), capaz de assumir as diversas funções pedagógicas dentro e fora da escola, com um preparo mais aprofundado no que se refere aos Fundamentos da Educação, buscando conciliar saberes. É o que, hoje, se compreende pelo perfil 'generalista' com base na docência, que habilita o graduado como "Licenciado em Pedagogia - docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; articulação do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar para as áreas de Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica" (PPP do Curso de Pedagogia da UNIOESTE/2007).

O relato da trajetória de lutas do curso inclui, em meados dos anos 1990, o desafio de implantar mais um curso de Pedagogia, no período noturno. Foi um avanço político na busca de ampliar as oportunidades para formação docente no âmbito da universidade, com a qualidade do ensino público e gratuito. Assim foi que, a partir de 1998, o curso noturno de Pedagogia da UNIOESTE - *campus* de Cascavel iniciou sua primeira turma. O propósito inicial era de que houvesse uma reserva de vagas para professores da rede de ensino público, porém, os encaminhamentos jurídicos e burocráticos da época impediram este diferencial, justificando que tal procedimento seria inconstitucional. Talvez esta situação hoje possa ser revista, em face da existência das políticas de cotas plenamente em vigor no país.

Apresentam-se neste artigo, em especial, os procedimentos adotados pelo Colegiado do curso para consolidar mudanças curriculares como resultados de movimentos históricos e legais inerentes aos cursos de Pedagogia e que em Cascavel, pautaram-se fundamentalmente em discussões coletivas envolvendo docentes e discentes, tendo como referências estudos e pesquisas sistematicamente realizadas.

## A PROPOSTA CURRICULAR INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DE CASCAVEL

O Curso de Pedagogia foi o primeiro curso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a ser reconhecido pelo então Conselho Federal de Educação através do Decreto de nº 77.304/74 de 17/03/1976. Nasceu na vigência do Parecer CFE n. 252/69, e sua estruturação reafirma

uma tendência que se intensificava na área de Educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência essa bastante visível no contexto do golpe militar de 1964 (SILVA, 2006, p.23).

Na sua implantação, enquanto Licenciatura Plena, possuía as seguintes habilitações: Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau, Orientação Educacional e Administração Escolar. No período de 1976 a 1996, ou seja, em vinte anos de oferta, vinte e uma turmas concluíram o curso, totalizando 665 alunos. Naquele período, formaram-se na habilitação de Orientação Educacional (O.E.) 494 alunos, correspondendo a 74.3% do total, enquanto na habilitação de Administração Escolar (A.E.), formaram-se 171 alunos, o que corresponde a um total de 25.7% dos alunos formados no curso. Esses profissionais atuavam basicamente nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública e privada da cidade e região e, eventualmente, no 3º grau.

Assim, durante as décadas de 1970 e início dos anos 1980, a exemplo dos cursos de Pedagogia no Brasil, o curso de Pedagogia da UNIOESTE - *campus* de Cascavel formava “educadores especializados e técnicos de educação”, em um curso dividido em dois ciclos: o básico e o profissional, sendo este orientado para diferentes especializações” (ibidem, p.24).

Entretanto, a partir das discussões lideradas pela ANFOPE e por teóricos como Saviani (1980), que se intensificaram com a abertura política em 1983, foi-se alterando a postura filosófica que embasava a sua proposta curricular. Previa-se então, que o pedagogo, em suas diferentes formas de atuação quer como professor, orientador ou administrador escolar, deveria assumir a educação em sua totalidade, numa visão social ampla, criando possibilidades para superar a fragmentação teórico-prática na qual se encontrava o trabalho escolar, administrativo e pedagógico. Para isso, seria necessário romper com os limites apresentados pela escola, voltando-se a ela para reconstruí-la na ótica da classe trabalhadora. Entretanto, havia um descompasso entre esse objetivo e a forma como o curso estruturava-se, no modelo das habilitações.

## OS ANOS 1990 E A NECESSIDADE DE MUDANÇA: PESQUISAS E DISCUSSÕES COLETIVAS COMO BASE DAS DECISÕES

No início dos anos 1990, as discussões sobre a necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico – PPP do curso estavam presentes na pauta das reuniões docentes de forma recorrente. Até que se deliberou por uma organização dos encaminhamentos que partisse de efetivos estudos. Assim, constituiu-se um grupo<sup>3</sup> de pesquisa sob a temática, “Estudos das Concepções, Conflitos e Intencionalidades na Formação do Profissional de Pedagogia”, formado por docentes do curso. A investigação desencadeada pelo grupo, metodologicamente optou pela organização de duas frentes de atividades: grupo de estudo, constituído por professores e reuniões coletivas, envolvendo professores e estudantes do Curso.

O documento que registra tais atividades identifica que: “O grupo de estudo aprofundava os conceitos fundamentais para subsidiar a tematização das atividades de conjunto do Curso” (COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1997). Ainda, entre as atividades coletivas, três merecem destaque para o presente estudo: as Semanas de Educação (VIII, em 1992, IX, em 1993, X, em 1994); o Encontro de Estagiários do Curso de Pedagogia, em 1994 e a I Plenária do Curso de Pedagogia, em 1994.

A I Plenária do Curso de Pedagogia, sem dúvida, produziu as contribuições mais significativas para a inovação no Curso de Pedagogia. Do amplo e diversificado conjunto de posicionamentos, de problemas e sugestões expostos por estudantes e professores do Curso, chamaram atenção as seguintes necessidades: definir o tipo de pedagogo que se queria formar: generalista ou especialista; explicitar e cumprir uma unidade pedagógica; alterar a estrutura curricular do Curso e compreender melhor o papel que o estágio desempenharia na formação do educador.

Os trabalhos realizados no período de 1992 a 1994 foram retomados em 1995, por ocasião da XI Semana da Educação, onde se apresentaram os resultados das investigações realizadas pelos professores a partir dos “Estudos das Concepções, Conflitos e Intencionalidades na formação do Profissional de Pedagogia”. O relatório final (DEITOS, 1996) apresenta dados relativos à percepção/representação da Comunidade Externa (Secretarias Municipais de Educação, Núcleos Regionais de Educação, Entidades Sindicais e Educacionais, Escolas de 1º e 2º graus) sobre a formação do pedagogo habilitado pela UNIOESTE. Na perspectiva de sua qualificação intelectual e profissional, ressaltam-se dois aspectos relevantes para o processo de reestruturação do curso de Pedagogia:

As respostas dadas pelos sujeitos destacam que “falta clareza conceitual, pois há muita mistura de teorias sem o conhecimento suficiente[...]para utilizá-las adequadamente e reconhecer suas possibilidades e limites”. Os entrevistados também reconhecem que a “formação de um profissional qualificado não depende apenas daquilo que aprende na Universidade, mas das relações que esse aluno estabelece entre o conhecimento adquirido, o meio onde vive e atua e o seu compromisso político (de classe)”. (DEITOS 1996)

A primeira afirmação demonstra a compreensão da necessidade de uma leitura mais profunda da realidade, e ressalta uma fragilidade do curso no sentido de que poderia contribuir com profissionais engajados na luta pela transformação social, porém esse compromisso carecia de uma postura política clara do discente. Constatou-se, ainda, que o conhecimento sistematizado, trabalhado fragmentadamente, não faz com que o educador o utilize enquanto mediador da realidade, do mundo do aluno, do contexto da escola, em sua ação pedagógica.

Havia um entendimento de que o antigo PPP - Projeto Político Pedagógico, pela sua concepção fragmentada, já não mais se apresentava como atendendo plenamente à formação teórica que orientasse para uma nova prática. Avaliava-se que a formação carecia de uma concepção de unidade em que as diferentes dimensões da organização e da atividade escolar fossem compreendidas de forma articulada e indissociada. Nesta direção processou-se a reestruturação do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, implantada em 1997.

A primeira e significativa reestruturação do Curso de Pedagogia deu-se: “no 24º ano da existência do curso – 1972/1996; no 20º ano do reconhecimento do curso (Decreto Federal nº 77.308 de 17 de março de 1976) e no 20º ano de formatura da primeira turma de Curso de Pedagogia” (DEITOS, 1996).

Quando se reestruturava o Curso de Pedagogia naquele ano, tinha-se consciência de que aquele segundo Projeto Político Pedagógico consolidava um significativo avanço em relação ao PPP anterior. Entretanto, também se tinha clareza de que, por melhor que fosse a nova proposta, em decorrência da dinâmica social sempre em transformação, o PPP logo revelaria suas lacunas. Por isso, propôs-se um processo de avaliação constante que levasse em conta as relações sociais, na dinâmica de sua consecução.

## O CURSO REESTRUTURADO REVELADO NA PESQUISA COM SEUS EGRESSOS

Com o objetivo de subsidiar as discussões no âmbito do Colegiado e da própria universidade e tendo em vista a necessidade de constante avaliação do processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia, o grupo de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD<sup>4</sup> organizou e realizou uma pesquisa com alunos egressos. A intenção era dar voz aos ex-alunos do curso com o novo formato, no intuito de após cinco anos reverem-se seus resultados. Buscou-se investigar junto aos ex-alunos formados nas turmas de 1999 a 2002, seus limites e perspectivas de atuação profissional.

De um modo mais específico, objetivou-se: identificar aspectos positivos e negativos decorrentes da graduação para o percurso profissional dos egressos; elencar os principais problemas encontrados pelos alunos na sua inserção profissional; identificar a expectativa inicial dos egressos, por ocasião do vestibular e, se essa expectativa alterou-se no decorrer e ao término do curso e entrada no Mercado de Trabalho; e identificar quais as críticas e sugestões dos ex-alunos com relação ao curso.

A pesquisa voltou-se à análise do saber acadêmico e curricular que permeou o curso de Pedagogia da UNIOESTE, no campus de Cascavel, na visão das quatro turmas de formados. Com tais informações pretendeu-se contribuir para outro conjunto de reflexões que ocorreram paralelamente, na direção de reformulação do PPP implantado em 1998, posto que, diversos aspectos, já no ano de 2000, ensejavam um redirecionamento, ratificado pela exigência legal de reformulação preconizada pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

A população envolvendo egressos de 1999 a 2002 correspondia a 204 sujeitos. Definiu-se que se trabalharia com uma amostra de pelo menos 50%, pois embora buscássemos localizar todos os sujeitos, alguns poderiam ter mudado de endereço ou mesmo se recusarem a responderem às questões.

A coleta de dados desenvolveu-se no decorrer de 2003, envolvendo um grande período e demandando bastante esforço. Esta etapa foi árdua, pela dificuldade em localizar os ex-alunos, pois os endereços que constavam em suas fichas de matrícula, preenchidas há até cerca de seis anos, não mais correspondiam a seus endereços atuais, na maioria dos casos.

Entrou-se então em contato com a Secretaria Municipal de Educação enviando a lista de egressos e indagando quais estariam na rede municipal de ensino, e em quais locais estariam atuando. Ainda, foi elaborada uma correspondência através do Núcleo Regional de Educação, para todos os municípios da região, indagando quais deles teriam profissionais formados, integrantes da lista. Com a colaboração desses órgãos, muitos profissionais foram localizados.

Dos 112 alunos egressos entrevistados, 65% atuavam como docentes ao final do curso e 35% não atuavam como docentes. Desses 35%, 10% relataram que trabalhavam em outros setores pedagógicos ou administrativos na área de Educação, 23% não especificaram em que áreas trabalhavam e apenas 2% dos egressos estavam fora do Mercado de Trabalho. Verificou-se, portanto, que o curso tinha sua clientela dirigida, na sua maioria para a área de docência, isto é para a atuação em sala de aula.

O instrumento de pesquisa continha dez questões abertas, que foram utilizadas como Roteiro de Entrevista. Dar-se-á destaque às questões mais relevantes em relação aos objetivos deste artigo.

Cinquenta e três por cento do total dos sujeitos tiveram suas expectativas iniciais contempladas quando da conclusão do curso e início da vida profissional, o que significa que o curso satisfaz as necessidades por eles sentidas ao atuarem profissionalmente. Vinte e três por cento consideraram-se parcialmente satisfeitos e 14% afirmou que “nada mudou” ou que suas expectativas não foram contempladas devido à falta de disciplinas voltadas à prática pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica.

A análise dos dados coletados permitiu o estabelecimento da categoria **docente** ou **não docente**, pressupondo-se que poderia haver diferenças importantes entre esses dois grupos.

No grupo que já atuava como **docente** no início ou no decorrer do curso, cerca de 90% considerou que suas **expectativas** foram **contempladas**, e afirmaram

que o curso estabeleceu uma boa relação entre teoria e prática, permitindo-lhes atuar em outros níveis de ensino. A alguns, o curso possibilitou o ingresso no mercado de trabalho por meio da aprovação em concursos públicos no campo da Orientação Educacional ou mesmo da docência, a outros, o curso possibilitou o exercício de diferentes atividades ligadas ao ensino como coordenação de um curso Pós-Médio. Outros “cresceram como pessoa ampliando a visão de mundo, homem e sociedade” (sic).

Os 10% dos que já atuavam como **docentes** no início do curso (3) e consideraram suas **expectativas parcialmente contempladas** quando da entrada no Mercado de Trabalho, afirmou que o curso lhes contribuiu. Entretanto, sua formação foi prejudicada no aspecto referente à gestão escolar, ou por falta de tempo para estudar, ou por problemas relativos à atuação dos professores no próprio curso de Pedagogia. Os **não docentes** incluídos nessa categoria afirmaram que, do ponto de vista teórico, o curso “propiciou uma maior visão e compreensão do contexto escolar e das políticas que o permeiam”, mas deixou a desejar quanto ao “preparo para a docência”, ou especificamente para “atuar na educação informal”. Ou, ainda, que “o mercado de trabalho está mais concorrido e mais exigente pelo aumento do número de faculdades particulares” e, portanto, pelo maior número de concorrentes.

No conjunto dos egressos **não docentes**, observa-se uma grande discrepância entre os que iniciaram o curso com expectativas definidas – 33% as consideraram satisfeitas - e os que apresentavam expectativas inicialmente não definidas – 70%, portanto, mais do que o dobro, as consideraram satisfeitas. Supõe-se que os não docentes que entraram com uma expectativa definida com relação ao curso, não podem tê-la estabelecido com base na experiência como professores, uma vez que não o haviam sido ainda. Entretanto, podem tê-la estabelecido enquanto alunos. Dessa forma, com uma expectativa mais idealizada, justamente por estarem afastados da realidade docente, encontravam-se mais susceptíveis às decepções, conforme se defrontavam com a realidade escolar.

Aqueles que já trabalhavam como docentes no início do curso afirmaram que houve falta de embasamento para atuarem na área de gestão escolar, e todos os que passaram a lecionar no decorrer do curso, referiram-se a carências com relação à própria docência. Pode-se supor, portanto, que mesmo trabalhando, cada grupo sentiu falta da experiência profissional na área em que não a possuía ainda.

Constatou-se que o curso preparava para ampliar a compreensão crítica da realidade nas suas dimensões sócio-histórica e político-econômica. Entretanto, deixava a desejar no que se referia aos instrumentos metodológicos e didático-pedagógicos da atuação docente, quer na educação formal, quer informal.

Indagou-se, ainda, de que maneira os conhecimentos adquiridos estavam contribuindo para a atuação profissional dos egressos, isto é questionou-se a relação teoria - prática. Cinquenta e nove por cento do total de sujeitos, disseram que o curso contribuiu, ressaltando a formação política por ele oferecida. Sete por cento alegaram que o curso contribuiu ou forneceu embasamento teórico, porém sem especificar de que forma. E 3% dos sujeitos deixaram essa questão em branco. Oito

por cento ressaltou a contribuição de algumas disciplinas para o cotidiano da sala de aula tais como Psicologia, Literatura, Alfabetização e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar - OTPGE. Finalmente, dentre aqueles (13%) para os quais o curso não contribuiu na atuação profissional, todos argumentaram que o curso ajudou pouco para atuação em sala de aula, mas 9% alegaram não atuarem na docência, deixando a questão sem outra resposta e 1% afirmou que o curso contribuiu para a educação de seus filhos.

É interessante observar que ao indagar-se sobre a relação entre os conhecimentos adquiridos e a atuação profissional, as disciplinas lembradas pelos alunos estavam todas voltadas para a docência. Entretanto, a disciplina Teoria e Prática das Séries Iniciais não foi citada, o que é intrigante, uma vez que essa disciplina estaria diretamente ligada ao anseio que emergiu na análise das questões respondidas pelos sujeitos. Pode-se buscar uma coerência nessa aparente contradição, considerando-se que a disciplina seria insuficiente para responder a esses anseios, ou na forma como era organizada e trabalhada ou em sua carga horária.

Verificou-se que no período em que a pesquisa desenvolveu-se, essa disciplina esteve atribuída no noturno a diferentes professores, geralmente colaboradores ou recém-chegados notando-se, portanto uma alta rotatividade docente, os quais, em geral esmeravam-se para dar conta da disciplina, porém a ministravam uma única vez. Pode-se supor que o professor que ministra mais de uma vez a mesma disciplina, teria mais condições de aperfeiçoar seu trabalho. Destaca-se ainda, a complexidade da disciplina, por ter que responder pelos elementos teóricos e metodológicos das diferentes áreas de conhecimento: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e Artes, em uma carga horária bastante restrita.

Dentre os que atuavam como **docentes** na conclusão do curso e coleta de dados, 44 de 73 sujeitos, isto é 60%, responderam que não tiveram dificuldades quando do início de sua atuação profissional, enquanto cerca de 38% sentiram dificuldade no desempenho profissional. A maioria desses casos refere-se a uma nova atuação profissional, agora como pedagogos. Um dos argumentos apresentados referiu-se ao alto nível de expectativa apresentado pela escola em decorrência dessa titulação, ao mencionar que as “as pessoas formadas em Pedagogia sabem tudo”. Ao mesmo tempo, observou-se uma contradição nesse contexto, na medida em que a queixa mais freqüente residiu no fato de que “a escola não abre espaço para idéias inovadoras”.

Outra dificuldade apontada com maior freqüência foi a de que o curso “apresenta teoria sem prática”. Entretanto outra fala para essa questão é: “teve dificuldades como todo início, mas o curso dá muitos subsídios”. Assim, pode-se estabelecer certa relação entre essas respostas, no sentido de que embora se mencionasse que o curso apresentava “teoria sem prática” e que isso gerasse dificuldades de início, essas dificuldades poderiam estar sendo gradativamente superadas no decorrer do curso.

Dentre os 39, isto é 100% dos **não docentes**, 25% (10/39) afirmaram que encontrariam dificuldade caso atuassem como docentes, 61% (24/39) afirmaram que

não as teriam, e 12% (5/39) deixaram essa questão em branco. Essas dificuldades apontam para a prática, isto é para o “fazer pedagógico”. Entretanto, alguns entrevistados ao reconhecerem que “dificuldades sempre existirão no percurso da prática profissional”, destacaram a “importância da reflexão e de novos estudos para superá-las”.

A avaliação dos egressos quanto às atividades desenvolvidas nas diferentes práticas de ensino acadêmicas revelou que dentre os que atuavam como docentes, 38/73, isto é 52% considerou-as importantes ou ótimas, pois “envolvem atividades ricas e diversificadas”, “proporcionam uma visão ampliada” e “os seminários desenvolvidos são produtivos” e “provocam grande interesse dos acadêmicos”.

Já entre os que não atuavam como docentes essa porcentagem reduziu-se aproximadamente pela metade, ou seja, para 21% (8/39), sendo que as justificativas que mais se repetiram foram “dentro da própria prática há um embasamento teórico, porém carente dos efeitos práticos” (4), “são evasivas”(4). Outra queixa relevante entre os “não docentes” referiu-se ao fato dos três anos de prática não se desenvolverem dentro da mesma escola, uma vez que a realidade escolar observada na primeira série precisa geralmente ser retomada a cada série, e a cada prática tem-se um novo objeto de estudo.

Solicitou-se, ainda, que os ex-alunos apontassem modificações para o currículo em vigência no momento da pesquisa, quanto a: disciplinas, carga horária, conteúdos, avaliação, metodologia docente e, especificamente, sobre a Prática de Ensino.

Entre os que assinalaram itens, sem especificar sugestões de mudança, verificou-se que, dos que atuavam como **docentes**, o item mais assinalado referiu-se à carga horária das disciplinas (40% de 22), o qual sequer foi mencionado pelos não docentes. Enquanto que, entre os que não atuavam como docentes, o item mais assinalado referiu-se a alterações na Prática de Ensino (37% de 12). O item referente à Metodologia Docente foi proporcionalmente assinalado, tanto por docentes quanto por não docentes. Entretanto, o item referente à Prática de Ensino foi assinalado por um número de não docentes 150% maior do que por docentes. Portanto, os não docentes manifestaram maior desejo de mudança com relação à disciplina de Prática de Ensino do que os docentes.

O item disciplinas foi dividido, para análise, em três categorias, de acordo com o conteúdo das sugestões apresentadas: articulação, ordenação e inclusão.

Quanto à *articulação*, foi sugerido que a disciplina Teoria e Prática das Séries Iniciais deveria ser planejada de maneira articulada com a Prática de Ensino III; bem como Estatística(1), Trabalho e Educação e Filosofia(1) deveriam estar mais voltadas à Educação.

Outra categoria a ser destacada, especificamente entre os não docentes (16%), referiu-se à *ordenação* das disciplinas, no sentido de adiantar para o início do curso, aquelas referentes à Educação Infantil, Teoria e Prática das Séries Iniciais e Literatura Infantil. O fato dessas sugestões, quanto à ordenação, serem expressas apenas pelos não docentes, parece refletir que, para eles, a locação dessas disciplinas no final do curso não lhes deu tempo suficiente para apreendê-las. Entretanto, deslocá-las para

o início, impediria sua análise com toda a fundamentação dada pelas demais disciplinas, a qual, imprescindível ou não, é relevante.

A terceira categoria de respostas no item disciplinas aponta para a *inclusão* das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (3), Corporeidade e Metodologias: Matemática, Português, Ciências e Educação Física (19).

Quanto ao item carga horária, para algumas disciplinas sugeriu-se redução: OTPGE (9), Política Educacional(1), Filosofia e Sociologia (1). Para outras, solicitou-se ampliação, conforme explicita o Quadro abaixo.

Quadro 1 – Disciplinas com sugestão de alteração na carga horária

<b>Disciplina</b>	<b>docentes</b>	<b>não docentes</b>
História da Educação	2	0
Filosofia	1	0
Psicologia	2	0
Didática	3	0
Alfabetização	2	0
Educação Infantil	19	1
Prática de Ensino	8	4
Teoria e Prática das Séries Iniciais	2	1
Fundamentos da Educação Especial	6	1
Literatura Infantil	1	4

Um dos aspectos que chama a atenção, ao observar-se o Quadro 1, é a frequência das sugestões, que foram apresentadas por 65% dos docentes e apenas por 28% dos não docentes. Parece, portanto, numa perspectiva de formação continuada, que o trabalho docente permite avaliar com maior clareza as necessidades constatadas.

O fato das disciplinas Literatura Infantil e Prática de Ensino terem sido as únicas disciplinas mais solicitadas pelos não docentes permitiu inferir que a disciplina agradava por possibilitar uma aproximação com o fazer pedagógico em sala de aula.

O item Metodologia referia-se ao encaminhamento dado pelos professores em suas aulas. Vinte e três por cento (17/73) dos alunos que atuavam como docentes apresentaram comentários sobre essa questão, enquanto que apenas 15%(6/39) dos que não atuavam como docentes o fizeram. Os não docentes afirmaram que “falta didática para alguns professores”, “professores amargos e mal humorados” “misturam o lado pessoal com o profissional”. Referiram-se, portanto, a aspectos mais emocionais na relação professor-aluno, e quando citaram a falta de didática não a especificaram. Já os docentes afirmaram que as aulas deveriam ser “mais dinâmicas, comprometidas e mais atualizadas” (6), “com mais recursos pedagógicos” (2), que os professores colaboradores muitas vezes estão “mal preparados”, apresentavam “pouco domínio do conteúdo” e lecionavam “disciplinas que fogem à sua formação” (3). Sugeriram

que os professores deveriam “buscar maior interação com os alunos” (1) e ainda denunciaram que os “professores pregavam uma coisa e faziam o contrário” (3).

O único argumento comum aos docentes e não docentes é o de que “alguns são ótimos e outros são péssimos” (4). Constata-se, portanto, que os docentes utilizaram-se de categorias mais voltadas a aspectos técnico-pedagógicos para sua análise, do que os não-docentes. Note-se, entretanto, que essas críticas foram apresentadas por poucos alunos, uma vez que a população total entrevistada correspondia a 112 sujeitos.

Quanto ao processo de avaliação nas disciplinas, apenas 10% da categoria **docentes** se manifestaram, dos quais somente 6% propuseram mudanças, considerando que “deveria ser mais comprometida com a formação” (3/73) e que “os professores não aceitam opiniões diferentes” (1/73). Vinte e cinco por cento dos **não docentes** se manifestaram, portanto mais do que o dobro dos docentes, dos quais 5% consideraram que “deveria ser mais diversificada” (1), “com monografia no final do curso” (1). Os demais, docentes e não docentes, consideraram as avaliações “flexíveis, avaliando realmente a aprendizagem do aluno” (3/112), e que as “subjetivas são boas” (7/112).

Setenta e cinco por cento dos não docentes e 90% dos docentes, depois que saíram do curso, ao refletirem sobre a forma como foram avaliados em seu processo, não apresentaram sugestões de mudança, nem consideraram que a forma de avaliação deveria ser mudada. Mesmo entre os 16 (7%) sujeitos que se manifestaram, 10 (5%) explicitaram-se positivamente, revelando boa aceitação da forma como foram avaliados.

Uma questão muito discutida teoricamente refere-se ao fato de as avaliações serem subjetivas ou objetivas. Nesse sentido, 7/112 alunos disseram que “as subjetivas são boas”, afirmação que permitiria a inferência de que as objetivas não o são. Não ficou claro quais formas de avaliação estariam incluídas na categoria “subjetivas”, por exemplo: trabalhos escritos, seminários ou provas com questões abertas.

É relevante o fato de que no corpo docente do curso de Pedagogia da UNIOESTE, as formas de avaliação variam tanto entre os docentes, quanto há diversificação nos procedimentos de avaliação utilizados pelo mesmo docente. A presente pesquisa revelou que no geral, apenas cerca de 2% (5/112) dos alunos criticaram a forma como foram avaliados no decorrer do curso.

Parece, portanto, que as queixas sobre o processo de avaliação, que muitas vezes aparecem no cotidiano universitário, desfazem-se passados os momentos de estresse e acúmulo, para os discentes, de atividades acadêmicas, aliadas às pessoais.

Assim, seria interessante que as queixas quanto às formas de avaliação, apresentadas pelos alunos no decorrer do processo pedagógico fossem recebidas com calma e tranqüilidade pelos coordenadores de curso, pois podem ser consideradas provisórias à luz dos dados revelados nesta pesquisa. É importante o respeito à forma como cada professor conduz o processo avaliativo, tendo-se clareza quanto à necessidade de que cada docente esteja constantemente avaliando os diferentes aspectos do processo pedagógico, inclusive suas formas de avaliação da aprendizagem do aluno.

Quanto ao item Prática de Ensino, tanto docentes quanto não docentes (7/112) afirmam que “no noturno não acontece”. Essa colocação explica-se tendo em vista a não disponibilidade dos alunos do noturno para estágio nos períodos da manhã e tarde, não contemplando o objeto da Prática de Ensino III que é a docência nas séries iniciais do Ensino Regular. Docentes e não docentes (3/112) solicitam que o trabalho em “sala (de aula) seja mais constante”, ou seja, envolva atividades regulares e que a Prática deve “abranger todo o campo do Mercado de Trabalho” (4/112).

Os ex-alunos que atuavam como **docentes**, no item conteúdo, apresentaram sugestões pulverizadas tais como “técnicas para desenvolver a abstração/cálculo” (1), “rever conteúdos de Educação Infantil” (1), “rever a disciplina OTPGE” (1), “análise crítica da LDB, PCNs e Currículo Básico (2), deveria “trabalhar Paulo Freire” (1), “trabalhar Planejamento/Parte burocrática” (1), “mais voltados para a formação” (1). Já os **não docentes** apontaram aspectos tais como os conteúdos “são bons, amplos e norteadores (1), e dever-se-ia “explorar mais os conteúdos dos textos” (1). O aspecto mais apontado pelo conjunto dos sujeitos (17/112) referiu-se ao fato de que o conteúdo deveria estar mais interligado com a prática docente, ainda ambos os grupos, docentes e não docentes solicitaram maior articulação entre os textos utilizados e as ementas (5/112).

Argumentos valorizando as disciplinas OTPGE e Política Educacional, e considerando ótima relação entre teoria e prática foram exclusivos de sujeitos(32) que já atuavam na docência, enquanto que apenas não docentes ou ex-alunos que assumiram a docência no decorrer do curso criticaram a falta de prática pedagógica e metodologias de ensino(15). Argumentos como “professores despreparados e faltosos (4)”, o curso “não mantém o padrão de qualidade para todas as disciplinas” (1) e “falta de embasamento para atuar como Orientador Educacional/Supervisor Educacional ou Administrador Educacional (1)”, foram críticas mais pontuais, apresentadas apenas por docentes.

Argumentos positivos do tipo “melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem” (20) e “proporcionou uma aprendizagem efetiva, com conhecimento diferenciado de mundo e sobre a origem dos problemas sociais” (8), “crescimento profissional” e “boa formação” ou “melhor curso do que nas faculdades particulares”(12), foram mencionados, na maioria dos casos, por docentes. E constituíram-se em absoluta ausência no grupo dos não docentes com expectativas iniciais indefinidas. Aí o silêncio fala.

Ainda, a porcentagem de respostas em branco foi proporcionalmente quase 100% maior entre os não docentes (7/39) do que entre os docentes (7/73), o que parece indicar um maior comprometimento entre os docentes.

Essas considerações permitem o levantamento de outras questões tais como: estaria o grupo dos docentes mais preparados para observarem e avaliarem o curso, em função de sua experiência profissional? Teoricamente os dois grupos teriam os mesmos saberes acadêmicos, estaria nesse aspecto mais uma vez manifestando-se a diferença entre os que possuem e os que ainda não possuem o saber experiencial?

As respostas obtidas, quanto à avaliação do curso como um todo, foram

classificadas em quatro categorias: “fraco”, “regular”, “bom” e “ótimo ou excelente”. Nenhum aluno considerou o curso fraco. Dos 73 ex-alunos que atuavam na docência, 33 consideraram-no excelente, 34 consideraram-no bom, e 6 consideraram-no regular. Assim, 67 ex-alunos em 73, consideraram o curso entre bom e excelente. Por outro lado, entre os 39 ex-alunos que não atuavam na docência, por ocasião da coleta de dados, 18 avaliaram-no como excelente, 13 como bom e 8 como regular. Ou seja, 31 sujeitos em 39, consideraram o curso entre bom e excelente.

Observa-se, portanto, que cerca de 20% dos alunos que não atuavam como docentes consideraram o curso regular, isto é, atribuíram-lhe a menor avaliação. Essa relação reduz-se para menos da metade (8%) quando se analisa a avaliação dos alunos que atuavam como docentes. Pode-se concluir, portanto, que estar atuando como docente possibilitou-lhes melhor compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos discutidos no curso, contribuindo favoravelmente para sua avaliação.

Constatou-se, enfim, que o curso preparava para ampliar a compreensão crítica da realidade na sua dimensão sócio-histórica e político-econômica, e os ex-alunos reconheceram e valorizaram essa característica. Entretanto, deixava a desejar no que se referia aos instrumentos metodológicos e didático-pedagógicos necessários para enfrentar o cotidiano escolar. Essa carência foi sentida principalmente por aqueles que não atuavam com docentes quando da entrada no curso. Neste sentido, os saberes experienciais, formados a partir de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática cotidiana e na experiência vivida, imprescindíveis ao fazer docente, parecem ser dificilmente apreendidos através de um processo formal de formação acadêmica.

Os dados desta pesquisa contribuíram para a reformulação do PPP do curso de Pedagogia da Unioeste, implantado em 2005.

## O CURSO DE PEDAGOGIA DE CASCAVEL E SUA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR ATUAL

As duas reformulações efetuadas a partir da pesquisa relatada ocorreram nos anos de 2005 e 2007, e levaram seus resultados em consideração. Essas alterações vieram atender, ainda, a exigências legais: Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002, instituindo a carga horária dos cursos de Licenciatura, o Parecer CNE/CP nº 21/2001 normatizando a duração de carga horária para os cursos de Licenciatura e graduação plena e o Parecer CNE/CP de nº 09/2001, estabelecendo Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura e graduação plena. Com base nessas exigências, a UNIOESTE, trinta anos após o início da primeira turma estabeleceu as seguintes resoluções: Resolução CEPE nº 0177/2002, de 18/11/2002, regulamentando a Reformulação dos projetos pedagógicos; Resolução CEPE nº 003/2003, de 30/01/2003, estabelecendo as diretrizes para o ensino de graduação da UNIOESTE e a Resolução CEPE nº 025/2003, de 20/03/2003 que regulamenta as atividades complementares e institui a carga horária dos cursos de Licenciatura.

Para o Conselho Nacional de Educação, o estágio supervisionado iniciar na segunda metade dos cursos constituir-se-ia em um avanço. Entretanto, para o curso de Pedagogia da UNIOESTE, houve um retrocesso no P.P.P. de 2005, pois se reduziu em um ano a carga horária de estágio, em relação à consolidada no PPP de 1998. Szymanski, Rossetto, Brotto e Iácono (2006) analisaram essa ingerência do Estado no processo de formação de professores para as séries iniciais.

Nesse mesmo P.P.P., atendendo a essas exigências legais, as diferentes disciplinas do curso passaram a dar um destaque às Atividades Práticas, que já ocorriam não formalmente, no Planejamento de Ensino, separando-as da carga horária teórica, e destacando-as como componentes curriculares, compondo a carga horária de estágio ao longo do curso.

Finalmente, em 2007, atendendo às diretrizes da Resolução CNE nº. 01/06 de 15/05/06, o curso passou por uma nova alteração curricular, na perspectiva do movimento atual de inclusão, acrescentando-se a disciplina de Libras, além da discussão da afrodescendência. Retiraram-se as habilitações e o Estágio Supervisionado passou novamente a três anos, ainda que em um formato mais econômico no seu primeiro ano, com um único supervisor de estágio, não mais desdobrando o corpo docente. Esse não desdobramento, decidido por razões financeiras e não pedagógicas, foi em alguma medida compensado pela inclusão do Trabalho e Conclusão de Curso(TCC) envolvendo orientação individualizada, uma vez que a Resolução previa o aprofundamento da pesquisa ao longo do curso.

Na verdade, o Curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Cascavel, desde a sua primeira reestruturação em 1997 até seu atual P.P.P. pretende consolidar-se superando a fragmentação do trabalho pedagógico. Visa formar profissionais com base em uma fundamentação teórico-metodológica que contemple as opções teóricas e os pressupostos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos na perspectiva da crítica à sociedade capitalista. E pretende habilitar para o exercício das atividades e funções escolares relacionadas à Educação Infantil e às séries iniciais da Educação Básica, além de abrir espaço para a atuação em outras áreas da produção e difusão do conhecimento e para atuação em atividades extra-escolares.

A pedagogia, portanto, vem sendo compreendida como uma reflexão teórica baseada nas e sobre as práticas educativas. Investiga os objetivos sóciopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos de formação em contextos históricos, sociais e culturais específicos, em instâncias formais e não formais. O Pedagogo formado pela Unioeste, *campus* de Cascavel deverá ter condições teórico-metodológicas de atuar nas diferentes funções da organização escolar tendo como premissa o processo de ensino e aprendizagem, elo de articulação entre os diferentes profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o acúmulo de discussões resultantes dos processos de pesquisas e de avaliações somados às exigências do CNE (Conselho Nacional de Educação) de

reformulação dos cursos de licenciatura, conforme a LDB 9394/96, necessário se fez consolidar um processo dinâmico de repensar o P.P.P. A formalização dessa proposta expressa as contradições e o movimento histórico num dado momento. Por isso, as relações de contradição - a partir da dialética - fazem com que os projetos acabem por se revelarem superados pelas novas necessidades, condições e circunstâncias, gradativamente engendradas. Esse movimento suscita a elaboração de novas propostas, de forma que as dimensões teoria e prática sejam compreendidas numa unidade, dando conta de responder aos desafios da realidade.

As pesquisas efetuadas revelam que o formato do curso, a partir de sua grande reformulação em 1997, foi decisivo para consolidar a formação do pedagogo generalista, com sólida base nos Fundamentos da Educação, respaldando a atuação docente nas séries iniciais da Educação Básica e na articulação do trabalho pedagógico escolar. Foco ainda mais acentuado nos P.P.P. de 2005 e 2007, implantado em 2008, e atualmente em vigor. Recomenda-se re-editar esta pesquisa, agora voltada a esses Projetos Político-Pedagógicos.

Enfim, ainda que por vezes obrigado a aceitar certas determinações legais, o Colegiado do curso de Pedagogia vem pautando coletivamente as decisões acerca do seu P.P.P. Tais decisões apóiam-se em estudos desenvolvidos por seus grupos de pesquisas, além de discussões em eventos científicos referentes a temáticas acerca da formação acadêmica do profissional pedagogo, por compreender esta atitude como coerente com a condição democrática do espaço público de educação superior.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CP de 19/02/2002, Resolução instituindo a carga horária dos cursos de Licenciatura. 2002.
- COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Relatório da XI Semana de Educação. 1997.
- DEITOS, R. Relatório final do Projeto de Estudo das Concepções, Conflitos e Intencionalidades na Formação do Profissional de Pedagogia. 1996
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2005.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2007.
- \_\_\_\_\_. Resolução CEPE nº 0177/2002, de 18/11/ 2002, regulamentando a Reformulação dos projetos pedagógicos;
- \_\_\_\_\_. Resolução CEPE nº 003/2003, de 30/01/2003, estabelecendo as diretrizes para o ensino de graduação da Unioeste.
- \_\_\_\_\_. Resolução CEPE nº 025/2003, de 20/03/2003 que regulamenta as atividades complementares e institui a carga horária dos cursos de Licenciatura.
- SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Cortez Autores Associados, 1980.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**; história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- SZYMANSKI, M.L.S., ROSSETTO, E., BROTTTO, I.J.O. e IÁCONO, J.P. A ingerência do Estado

no processo de formação de professores para as séries iniciais; a prática de ensino no curso de Pedagogia. *Linguas&Letras*, v.11, p.25-38, 2006.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Mestre e Doutora em Psicologia pela USP e Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pelo Departamento de Psicologia da FE-UNICAMP, líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD e docente do Mestrado em Educação da UNIOESTE –campus de Cascavel. [szymanski\\_@hotmail.com](mailto:szymanski_@hotmail.com)
- <sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior- GEPES, professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Unioeste. [carmencbcb@yahoo.com.br](mailto:carmencbcb@yahoo.com.br)
- <sup>3</sup> O grupo era composto pelos professores: José Kuiva, Carmen Célia B. Correia Bastos, Ivo Oss Emer e Roberto Antonio Deitos. (Cf. Relatório da XI Semana de Educação 1997).
- <sup>4</sup> Esta pesquisa, coordenada e relatada pela líder do grupo Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, contou com a colaboração dos seguintes professores, membros do grupo: Rossetto, E; Paula, F.A. de; Brotto, I.J. de O.; Peruzzo, J.; Scalcon, S., além das acadêmicas Nogueira, E.G. e Gerke, E. de A.

Recebido em 01/07/2011

Aprovado para publicação 10/10/2011