



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS

Maria Amelia Zainko

Universidade Federal do Paraná

maszainko@gmail.com

Resumo

O texto aborda a necessidade de inovação nos processos de formação universitária relatando parte dos resultados da pesquisa realizada no âmbito do Observatório da Educação Superior contemplando o estudo do projeto pedagógico das licenciaturas em Pedagogia, Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas de três instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos como fonte de pesquisa se deu por considerar que esse documento revela a identidade do curso a partir dos aspectos teóricos, metodológicos e organizativos que são apresentados. Analisar os objetivos, diretrizes e ações previstas no PPC, foi o intuito dessa investigação de natureza qualitativa cuja problemática pautou-se na compreensão dos aspectos históricos, dos fundamentos e da forma de organização curricular do projeto de cada curso. A análise foi fundamentada por meio de um roteiro que contempla as dimensões: contextual, conceitual, operacional e avaliativa. Os resultados das análises nas dimensões indicam uma série de possibilidades e limites para a formação do professor comprometido com a qualidade da educação e vêm subsidiando a revisão das políticas públicas de formação de licenciados.

Palavras-chave: Política de formação, licenciatura, educação superior, projeto pedagógico

Introdução

No presente texto busca-se introduzir a discussão iniciada com os estudos do projeto Observatório da Educação Superior no que tange às licenciaturas no Estado do Paraná, em especial as ligadas à insuficiência de professores formados nas áreas de matemática, física, química, pedagogia e biologia.

Inicia-se a discussão dos resultados pela descrição dos procedimentos adotados para a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, com ênfase para as dimensões e o referencial teórico utilizado.

A formação do professor: o que dizem os seus projetos políticos pedagógicos

A discussão da qualidade na Educação Básica passa necessariamente pela análise da formação inicial do professor. Parte-se desse pressuposto e investigação dos projetos pedagógicos dos cursos já mencionados. A escolha dessa fonte de pesquisa se deu por considerar que esse documento revela a identidade do curso a partir dos aspectos teóricos, metodológicos e organizativos que são apresentados, além de oferecer elementos explicativos

sobre o encaminhamento do processo de formação de professores para a Educação Básica, no estado do Paraná. A partir desse estudo, pode-se observar indicativos sobre o quadro das políticas de formação do professor e também apontamentos sobre a qualidade.

O debate e as pesquisas sobre os cursos de licenciatura tornaram-se temática recorrente nas discussões acadêmicas em que diversos aspectos são tratados, como o desestímulo dos jovens à escolha do magistério, a precariedade do trabalho escolar, a prioridade dada à formação teórica em detrimento dos elementos práticos e a discussão sobre o modelo de formação docente, com destaque na questão curricular. Todos esses aspectos apontam a necessidade de pensar a qualidade no processo de formação de professores.

O processo de formação inicial dos professores assume lugar de destaque e importância na efetivação da prática pedagógica. Gatti (2010), trata dessa temática e considera que há uma prevalência dos conteúdos específicos da área, o que de fato é fundamental para o bom desempenho do professor. Porém, a maior parte dos currículos destina um pequeno espaço para a formação pedagógica.

Os diversos debates e dados sobre o tema nos indicam a necessidade de se pensar a formação inicial dos professores, por meio da análise do que podemos chamar de eixo central e organizativo desse processo, o currículo. De fato:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 1994, p.7).

Entende-se que o projeto pedagógico do curso (PPC) revela as formas de organização do processo de formação. Essas formas não são neutras, mas fundamentadas por pressupostos teóricos e metodológicos. Libâneo (2004) define o projeto pedagógico, como aquele que se consolida num:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p.151).

Segundo Lima *et al* (2010) para o projeto pedagógico de um determinado curso ou de uma escola cumprir sua função e verdadeira efetivação deve contar diretamente com a participação de todos no processo de elaboração. Na sua concepção, apresenta como características a participação, a identificação dos conflitos vividos no cenário escolar, a investigação sobre o público atendido e a definição dos pressupostos teóricos e metodológicos à luz das orientações dos órgãos de administração. Na sua execução se apresenta como um trabalho coletivo, em que todos os envolvidos conhecem seus pressupostos e colocam em prática esses preceitos e encaminhamentos discutidos no grande grupo. Essa seria a situação ideal. No entanto, podemos perceber constantemente, nos cursos de formação de professores, que muitas vezes o Projeto Pedagógico Curricular é algo geralmente desconhecido por parte dos professores; ele existe, mas não é discutido e utilizado de maneira democrática.

Observar e analisar os objetivos, diretrizes e ações previstas no PPC, é o intuito dessa investigação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que buscou analisar o processo de formação inicial dos professores licenciados. A problemática da pesquisa pauta-se na compreensão dos aspectos históricos, dos fundamentos e da forma de organização curricular do projeto. A fonte principal deste estudo foi o projeto pedagógico dos cursos citados, o que o caracteriza como uma pesquisa documental. Também foram utilizados dados estatísticos referentes aos cursos.

A análise foi fundamentada e direcionada por meio de um roteiro elaborado pela Professora Dra. Ana Maria Eyng (PUCPR), que contempla as seguintes dimensões: contextual, conceitual, operacional e avaliativa. Essas são explicadas por Eyng (2002, p. 60) como: “[...] orientadoras de uma possibilidade e esta se concretiza mediante tomada de decisão na opção pela matriz teórica, na descrição do contexto e na organização do ensinar-aprender, deflagradas pela comunidade de e em cada centro educativo”.

Este texto inicial tem como intuito esclarecer os aspectos metodológicos que orientaram os pesquisadores no processo de análise dos projetos. Além do roteiro, utilizou-se para o estudo os necessários textos legais e autores que se dedicam à temática da política de formação de professores no ensino superior.

O termo “pesquisa” está relacionado com busca, procura ou investigação, ou seja, com a formulação de novos saberes. Ao se analisar o referencial teórico que subsidia o tema relacionado ao ato de pesquisar, encontra-se algumas definições teóricas: “Essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo, relevante, teórica e socialmente fidedigno” (LUNA, 2007, p. 15). Nesta definição compreende-se que se objetivam, no ato da pesquisa, novas interpretações sobre o problema investigado, fundamentadas teoricamente para que sejam aceitas pelo meio social no qual estão inseridas.

A partir dessa conceituação entende-se que essa investigação visa evidenciar aspectos importantes sobre o encaminhamento do processo de formação de professores e poderá contribuir para possíveis mudanças na organização e efetivação do processo formativo.

Todo projeto é pensado a partir de uma dada realidade e a ela se articula. A universidade pode ser considerada um espaço privilegiado de formação de sujeitos capazes de pensar e atuar nessa sociedade tão complexa e contraditória em que se vive. Ao se elaborar o projeto pedagógico de curso, alguns aspectos podem ser pensados: concepções de sociedade, homem, educação, conhecimento, aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.

A primeira dimensão que compõe o roteiro geral da investigação está organizada da seguinte forma:

| Quadro 1 - Dimensão Contextual | | | |
|---|---|---|--|
| Trajatória histórica | A articulação escola-sociedade-curso | As características do macro contexto local e global. | Caracterização do curso |
| Trata dos aspectos históricos do curso, não somente as datas de reformulações curriculares, mas a trajetória de avanços e desafios vivenciados. | Esse elemento de análise refere-se às relações entre curso e as demandas sociais; de que maneira essa preocupação é evidenciada no projeto? | O macro contexto compreende a observação da organização social, identificando suas contradições e necessidades. No micro contexto, busca-se a pesquisa e análise sobre as características específicas da instituição e do curso ofertado. | Contempla as principais características do curso, o que pretende, como está organizado em linhas gerais; |

Fonte: Eyng, 2002.

Essa dimensão contempla os elementos relacionados à trajetória histórica dos cursos, não somente no que se refere a apresentação de dados e resoluções, mas no destaque das conquistas e desafios enfrentados no processo de criação e fortalecimento do curso. Um segundo aspecto de análise refere-se à maneira como o curso se articula com a sociedade e com a educação básica, apontando a preocupação com a formação do docente. Além desses aspectos essa dimensão visa analisar as características, objetivos e iniciativas explicitadas no PPC, à luz das necessidades sociais e educacionais identificadas na discussão inicial para a elaboração do projeto.

Eyng (2002, p.66) afirma que é de “[...] vital importância conhecer o contexto, a situação específica, em que o processo formativo irá se efetivar”. O delineamento do contexto permite definir os desafios e objetivos a serem perseguidos no processo de elaboração e efetivação do projeto. O levantamento de dados sobre a realidade, na visão da autora, pode ser organizado a partir de um roteiro que parte da caracterização do macrocontexto e do microcontexto.

É importante mencionar que este roteiro se apresenta como “norte” para análise, o que não quer dizer que os itens estarão apresentados precisamente nessa ordem no projeto analisado. No entanto, entende-se que a organização de um curso passa necessariamente pela caracterização da realidade no qual está inserido, como meio de identificar os desafios e objetivos no processo de formação dos professores. Nesse sentido, os elementos históricos não se referem somente à história do curso, mas à sua trajetória face às mudanças sociais e políticas.

Uma segunda dimensão de análise dos projetos pedagógicos trata dos elementos conceituais, ou seja, as concepções e os fundamentos que sustentam a proposta. Pode-se dizer que, a maneira como se concebe a sociedade, o homem, a educação, a escola e a aprendizagem também definem a organização curricular:

A reflexão e, conseqüentemente definição dos fundamentos, irá definir as diretrizes curriculares capazes de orientar a educação integral, por meio da construção e operacionalização do projeto pedagógico próprio para cada situação educativa, muito embora possam estar orientados em princípios comuns, esboçados na explicitação dos fundamentos (EYNG, 2002, p.61).

No processo de análise dos projetos podemos observar os fundamentos, a partir dos seguintes aspectos, apontados no quadro 2:

| Quadro 2 - Dimensão Contextual | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Princípio, valores da educação | Missão educativa | Teoria/ concepção/ linha epistemológica | Fundamentos: Epistemológico, Sociológico, Antropológico, Psicológico, Pedagógico | Concepção de educação |
| Neste aspecto evidencia-se as bases teóricas que sustentam o curso. | Proposta almejada pelo curso, tarefa coletiva a ser desenvolvida pelo grupo envolvido. | Bases teóricas: visão de sociedade, homem, educação, formação de professores. Que perspectiva teórica é definida? | Epistemológico: relacionado à teoria do conhecimento defendida no projeto (filosofia do conhecimento); Sociopolítico: relativo às questões sociais e políticas da época; Antropológico: reflexão sobre o homem, e como se buca formá-lo. Psicológico e Pedagógico: Como a aprendizagem é concebida e pensada no curso. | O termo concepção significa a faculdade de conceber, compreender e idear. Como a Educação é conhecido? - Qual seu papel na sociedade? |

Fonte: Eyng, 2002.

Esses itens compreendem a dimensão conceitual, ou seja, as concepções que irão subsidiar a prática pedagógica dos docentes universitários. Entende-se que a apropriação do conhecimento por parte dos alunos faz parte do processo de “se tornar professor”.

Observa-se que muitos professores contam apenas com a formação didática adquirida já no exercício de sua profissão, ou buscam referência em outros professores, que podem ser os que permearam sua trajetória de aluno ou seus colegas de trabalho com mais tempo de experiência. Partindo dessa idéia, entende-se que é indispensável, no PPC, a explicitação dos aspectos conceituais, que estão comprometidos com uma determinada visão de sociedade, de homem e de educação. O conhecimento das teorias pedagógicas impede que o projeto tenha como característica o ecletismo ou a miscelânea teórica, comum nos dias atuais.

Uma terceira dimensão contemplada no roteiro de análise dos projetos refere-se aos aspectos operacionais, ou seja, como colocar em prática as concepções, princípios e fundamentos pensados para o curso? Essa dimensão contempla as diretrizes organizacionais para a formação de professores. No entanto é importante mencionar que esses aspectos estão diretamente ligados com os fundamentos delineados para o curso, pois teoria e prática se articulam. Os itens analisados nessa dimensão foram:

| Quadro 3 - Dimensão Operativa | |
|--|--|
| Cursos/ etapas formativas ofertadas | Como o curso é organizado e operacionalizado? |
| Características da aprendizagem por etapa/cursos | Refere-se ao processo formativo, as etapas de formação. |
| Egresso | Perfil do egresso |
| Gestor coordenação | Características e perfil desse profissional |
| Professor | Perfil e ação do professor no processo formativo |
| Técnico Administrativo | Perfil e atuação desse profissional |
| Diretrizes curriculares | A organização curricular como o conteúdo é concretizado no PPC? |
| Diretrizes Avaliação | Como a avaliação é concedida? Está relacionada com os fundamentos delineados na dimensão conceitual? |
| Matriz Curricular | Como o currículo é proposto? Por disciplina? Por competências e habilidades? |
| Estrutura educacional | Descrição da estrutura do curso. Que espaços são oferecidos? Para quem? |

Fonte: Eyng, 2002.

Como já afirmado, não se busca identificar e analisar esses elementos numa ordem, de maneira sequencial, mas apontar como os projetos pedagógicos de curso estão organizados, visto que se trata de cursos que formam professores. O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) trata dos sistemas de ensino e define como princípio: “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Nessa direção, é fundamental que, no processo de formação inicial, o acadêmico(a), possa ter contato com essa temática e mais do que isso, observar a efetivação do projeto durante o curso.

O termo “diretrizes” significa normas, indicações ou instruções que servem de orientação. As diretrizes curriculares, metodológicas e avaliativas dizem respeito aos aspectos organizacionais do projeto. Esses elementos possuem como base os fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos definidos no projeto.

Como o currículo é organizado? Por disciplinas? Por competências? Por áreas do conhecimento? Os conteúdos se articulam de que maneira? Como são organizadas as ementas, programas e planos de ensino? Os professores trabalham isoladamente, ou, coletivamente? A didática do professor é considerada? Os professores formadores também passam por formação continuada? Como os alunos são avaliados? O projeto apresenta diretrizes para a avaliação?

Essas e outras questões compõem o processo de operacionalidade do projeto pedagógico de curso. Ter clareza desses elementos é necessário para organização do trabalho pedagógico de maneira coerente e articulada.

A quarta e última dimensão (explicitada no Quadro 4) diz respeito à avaliação, tema polêmico no processo de ensino-aprendizagem. No ensino superior a avaliação se dá em cinco âmbitos: 1. a avaliação nacional promovida pelos órgãos federais, SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior); 2. na instituição; 3. no curso; 4. nas disciplinas; 5. no projeto. Considerar esses âmbitos é imprescindível no processo formativo, bem como no projeto pedagógico. A análise dos aspectos avaliados por parte dos professores e alunos possibilita clareza no processo ensino aprendizagem.

| Quadro 4 - Dimensão Avaliativa | | | | |
|--|---|---|--|---|
| No âmbito do SINAES | Na IES | No Curso | Nas disciplinas | Do projeto |
| Explicitação sobre a avaliação em âmbito nacional. Como a proposta concebe essa avaliação? | Como a instituição concebe a avaliação? De que maneira contribui para a qualidade dos cursos ofertados? | Como o curso é avaliado? Qual a periodicidade? Como essa avaliação é utilizada para a melhoria do processo de formação? | Descrição sobre como a avaliação ocorre nas disciplinas; existem critérios gerais? Qual relação com os princípios delineados na dimensão conceitual? | As reformulações do PPC ocorrem num período específico? Como ele é avaliado pelo grupo? |

Fonte: Eyng, 2002.

Esse roteiro, composto pelas dimensões apresentadas, orientou o processo de análise dos projetos. Vale destacar que esse documento pode ser revisto e avaliado constantemente pelos envolvidos no processo. Após investigar cada projeto, buscou-se analisar as suas potencialidades e fragilidades, mas não a partir de um método comparativo, já que entendemos que cada instituição e curso possuem peculiaridades que precisam ser consideradas. No entanto, essa observação não dispensa que elementos essenciais para uma análise científica rigorosa sejam contemplados nos projetos, como explicitado acima.

No processo de análise consideraram-se também alguns estudos já realizados sobre a formação de professores, bem como, os dados do INEP. O objetivo não é avaliar ou comparar os projetos, mas sim, evidenciar o processo formativo de professores nos cursos de Pedagogia, Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas de três instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, a partir da análise documental e de dados estatísticos,. Acredita-se que esses dados fornecerão importantes subsídios para reflexão, análise e mudanças de encaminhamentos que visem a melhoria da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, da Educação Básica.

A análise de cada um dos cursos das três instituições está retratada em textos específicos, restando a esse introduzir a temática e indicar as possibilidades e limites a que a prática da formação de professores como política pública está submetida.

Sem dúvida a busca de alternativas para a formação de professores, no Brasil, carece inegavelmente de urgência. Embora não seja o único fator da situação crítica em que se

encontra a educação pública da escola básica, é um dos componentes desse quadro. Faz-se, portanto, bastante necessária uma análise dos cursos de formação. Para tanto, os problemas detectados precisam ser analisados e debatidos.

Sobre isso, a Professora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero insistiu, em palestra sobre o tema:

Somos levados a reconhecer que a formação do educador é tarefa complexa. Mas, essa complexidade não pode ser encarada como obstáculo intransponível, mas como um desafio. Uma das formas de enfrentar a questão é ter consciência de sua complexidade e refletir conseqüentemente sobre a mesma. Nos cursos de formação é fundamental criar condições para que o futuro educador entenda que, se é importante ele ter consciência dos problemas, é também importante que ele seja capaz de propor mudanças, de propor alternativas frente aos problemas que se apresentam.

E para tal, afirmou a educadora, é necessário que os cursos de formação trabalhem “com os estudantes, discutindo, pesquisando e elaborando propostas de solução a problemas concretos, propondo alternativas que permitam realizar mudanças”. Acrescentou, ainda: “É inaceitável reduzir o Curso a uma análise meramente factual e descritiva dos problemas educacionais, ou ainda ao ensino de um conjunto de técnicas e métodos destituídos de conteúdo”.

Em sua fala, a Professora Maria de Lourdes enfatizou a necessidade da relação dialética entre teoria e prática educativa, na formação do professor, considerando-a

núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras, normas, e conhecimentos sistematizados *a priori*. É formulada a partir do conhecimento da realidade concreta; a prática educacional é ponto de partida, mas também de chegada.

O conhecimento dessa realidade concreta é primordial para a compreensão de muitos dos dados levantados pelos pesquisadores nesta investigação.

O fato de, na grande maioria dos cursos estudados, ter sido encontrada uma ênfase na formação do bacharel, em detrimento à do educador, reflete uma situação de desvalorização da função docente, que perpassa as políticas públicas do Brasil. Por causa de décadas de acúmulo de desprestígio, constata-se um número cada vez menor de jovens que aspiram a ser professores. Este “pano de fundo”, que não pode ser desconsiderado na pesquisa, ajuda a compreender a referida ênfase ao bacharelado. Isso, entretanto, não exime os organizadores dos cursos de licenciaturas de sua responsabilidade. Há que se oferecer currículos que, desde a organização de seu projeto, apresentem-se ricos, buscando a otimização da qualidade da formação e a articulação dialética entre a teoria e a prática.

No que se refere aos Planos Pedagógicos de Curso, ao contrário, foi possível deduzir, nesta investigação, que no processo de sua elaboração, os debates se concentram principalmente em questões disciplinares (áreas de estudo), na definição de carga horária e na distribuição de disciplinas por departamentos. Desse modo, outros aspectos fundamentais que envolvem a formação de professores ficam em segundo plano. E, com a valorização das disciplinas específicas e a fragmentação entre elas e as de cunho pedagógico, há currículos

que ainda são organizados no formato já tão criticado de 3+1. Confirmou-se que o confronto entre o conhecimento técnico e as ferramentas didático-pedagógicas acompanha historicamente as licenciaturas.

Foi constatada, também, a falta da relação dialética entre teoria e prática, que redundou em uma valorização dicotomizada da teoria, em muitos cursos. Portanto, iniciativas conjuntas que quebrem os tênues limites das variadas especializações são essenciais na organização curricular das licenciaturas, visando à promoção de um diálogo integrador, capaz de resultar na oferta de cursos de formação de professores com a máxima qualidade possível.

A análise dos projetos de curso permitiu apontar outro problema: grande parte das mudanças curriculares parece ter sido realizada visando apenas a cumprir a legislação, sem necessariamente ser acompanhada de um processo crítico e reflexivo, que considera as particularidades da formação docente. Assim, todas as IES pesquisadas reformularam os PPCs conforme as adequações legais atuais no geral, o que, intrinsecamente, não é ruim, mas denota a falta de enriquecimento no processo.

O estudo da dimensão avaliativa dos projetos que deve ser entendida como um diagnóstico que fundamenta a tomada de decisão em prol da melhoria da qualidade dos processos e dos resultados de uma IES demonstrou, também, aos pesquisadores, uma ênfase na questão da avaliação dos estudantes, em detrimento da do próprio curso e de seu Projeto Pedagógico. A avaliação é tratada de forma bastante pontual nos projetos analisados. Como entre a proposta inicial feita com base nos documentos de política (legislação, diretrizes curriculares e PPCs), a reestruturação curricular das licenciaturas e a prática diária dos cursos podem ocorrer distorções que perpassam o que é proposto e que são difíceis de serem percebidas, faz-se fundamental a avaliação regular do trabalho. Observou-se, ainda, que os resultados das avaliações em larga escala, assim como o das avaliações internas, não foram consideradas nos PPCs do curso de Pedagogia. Esse ainda apresenta uma situação peculiar: a carga horária total do curso com maior duração (5 anos) é a menor (3200 horas) dos três cursos analisados.

Não é incomum que os projetos apresentem a intenção de formar profissionais competentes que assumam postura crítica e responsável no seu desempenho profissional. Porém, não há indicação explícita de como exatamente a formação se dará, para que isso ocorra. A superficialidade e/ou ausência desse aspecto nos projetos analisados pode ser considerada fragilidade, pois essa definição representa uma oportunidade de discussão sobre a articulação do curso com os desafios que a sociedade apresenta cotidianamente.

Foram encontrados casos em que cada reformulação curricular parece ser considerada por seus organizadores, a única, uma vez que o histórico do curso e de seu Projeto Pedagógico está ausente. Isso revela uma falha de elaboração do documento, uma vez que a formação do professor, como enfatizou a Professora Maria de Lourdes Fávero em sua fala, é “um processo, resultado de condições históricas e de experiências acumuladas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada (e) precisa ser pensado pela universidade como tal”.

Em algumas das instituições estudadas, o Projeto Pedagógico não traz elementos suficientes que caracterizem qualquer linha teórica, ao citar os autores escolhidos. Esse problema revela falta de pensamento crítico fundamentado. Não expor uma perspectiva teórica é algo que trará consequências nocivas ao processo de efetivação do projeto. Os fundamentos que subsidiarão a concretização do projeto necessitam serem pensados e discutidos pelos profissionais envolvidos no processo, bem como, a reflexão sobre os princípios, valores, concepções e teorias que irão sustentar o processo formativo.

Conclui-se assim que os dados levantados pelos pesquisadores, bem como a análise crítica feita a partir deles, representam um contributo importante para a organização de cursos de formação de professores, não apenas no Paraná, mas no Brasil como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.
- ANDRADE, E. P. Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.
- BACON, Victória Ângelo. A falta de professores de Exatas e a escassez de cientistas no Brasil. **Correio do Brasil**. Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/ultimas/a-falta-de-professores-de-exatas-e-a-escassez-de-cientistas-no-brasil/162340/>> Acesso em 31 jan. 2013.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, 2001.
- BRASIL, MEC. **Censo do Ensino Superior**: 2002 Brasília, 2004.
- BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**: 2005 a 2010. Brasília: 2011.
- BRASIL, MEC/INEP. Estatísticas dos Professores no Brasil. Brasília, 2003.
- BRASIL, MEC/INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Brasília, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- CASTRO, R. C. M. e FACION, J. A Formação de Professores. In: Facion, J. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba/PR: Editora IBPEX, 2005.
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. A Educação Superior. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T.(org.) **Organização do Ensino no Brasil – Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo/SP: Editora Xamã, 2007, p73-84.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo/ SP: Cortez, 2001.
- DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. **Sociedade, Educação e Ensino de Física no Brasil**: do Brasil Colônia a Era Vargas. Trabalho apresentado no XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/programa>> Acesso em: 26/07/2012.
- EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria. GISI, Maria Lourdes. (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijui, 2007. p.161-208.
- EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico: Construção coletiva da identidade da escola-um desafio permanente. Curitiba: **Revista Educação em Movimento**, Champagnat, v.1, n.1, p.25-32, jan/abril 2002.
- EYNG, Ana Maria. Projeto Político Pedagógico: Planejamento e Gestão da Escola. Curitiba: **Revista Educação em Movimento**, Champagnat, v.1, n.2, p.59-69, mai/ago.2002.

- FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa**. Trad.: Neto, A. V. 2ª Ed. Rio de Janeiro/RJ DP&A, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.
- FREITAS, Katia Siqueira de (org.). Mudança Consentida: projeto pedagógico e plano de desenvolvimento da escola. **GERIR**, Salvador, v.7, n.18, p.09-46, mar./abr. 2001.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379 out-dez. 2010.
- GATTI, B.A. e BARRETO, E.S. coordenadoras. **Professores do Brasil: impasses e desafios-Brasília: UNESCO, 2009.**
- HAAS, Célia Maria. Projetos Pedagógicos nas instituições particulares de educação superior: aspectos legais da gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. v. 26, n. 1, jan./abr. 2010.
- HAMZE, Amélia. **O currículo e a aprendizagem**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-curriculo-aprendizagem.htm>> Acesso em: 10/08/2012.
- KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Currículos: subsídios para uma leitura crítica. In: Moreira A. F. (org.), **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/SP: Papirus, 1999;
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.
- LIMA, M.F; ZANLORENZI, C.M.P; PINHEIRO, L.R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.
- MOREIRA, A. F. P. **Currículo: Questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. Propostas Curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, nº 73, p. 109 – 137, dez. 2000.
- OLIVEIRA, J. F. e FONSECS, M. e AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Revista Educar em Revista**, n. 28, p. 71-87, jul- dez. 2006.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 2ª Ed. São Paulo/SP. Ed. Cortez, 2007.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.
- RAMALHO, B. L. e NUNEZ, I. B. E GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre Sulina, 2003.
- SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, G.J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizontes: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** / trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.