

A formação inicial de professores para os anos iniciais da escolaridade: o currículo como categoria central

Arlete Maria Monte de Camargo*

Teacher's education for the initial years of schooling: curriculum as a central category

*Formada em Pedagogia, com doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). É Professor Associado IV do Instituto de Ciências da Educação da UFPA

RESUMO: A análise das repercussões nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das principais tendências em vigor após a aprovação da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o objetivo central deste artigo. Para isso, procurou-se entender a problemática a partir de literatura correlata ao tema, de documentos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os quais norteiam as políticas de formação de professores, além de pesquisas realizadas na última década, que apresentam resultados empíricos sobre o fenômeno estudado em cursos formadores para essa etapa da escolaridade, como é o caso do curso de Pedagogia. Os resultados mostram que mudanças concretas vêm influenciando, nos últimos anos, os currículos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade, já que se pode concluir que o curso de Pedagogia, na atualidade, vive um processo de maior aproximação, em seu currículo, com as questões específicas dos processos de escolarização dos anos iniciais, com a inclusão de componentes curriculares que procuram instrumentalizar o professor quanto aos conteúdos da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Currículo. Políticas Curriculares.

ABSTRACT: The central objective of this article is to submit an analysis of the repercussions related to teachers' education programs for elementary schools, from the main trends in force after the Brazilian Education Law (LDB) passed, in 1996. For that matter, the problem was sought to be understood by means of both literature review pertinent to the theme and a number of documents governing policy-making for teachers' education produced by the National Council of Education (CNE) and the National Association for the Training of Professionals in Education (ANFOPE); also, by means of empirical results of research carried out in the last decade about the phenomenon studied in teachers training programs for that stage of education, as is the case of the Pedagogy Course. Evidence was found that concrete changes over the last years have been influencing curricula for elementary

teachers' education; that Pedagogy Courses undergo a curricular process of approximation to specific issues regarding the initial years of schooling, some curricular components being included in order to provide teachers with the contents of Basic Education as well as with the specific teaching methodologies, and teaching practices.

KEYWORDS: Teacher education. Curriculum. Curriculum policies.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: APRESENTANDO O PROBLEMA E AS OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

As redefinições no âmbito da formação docente, nas últimas décadas, estão relacionadas à melhoria da qualidade da Educação Básica, problema que afeta a grande maioria dos países. Ao lado disso, as mudanças no processo produtivo repercutem nos processos educativos em geral, seja na Educação Básica seja na educação superior. Com isso, é importante destacar que, na atualidade, segundo Maués e Camargo (2012, p. 27),

[...] foram criadas condições propícias para a elaboração de uma agenda global para a educação, sob a coordenação de organizações bilaterais e multilaterais de desenvolvimento, tendo como premissa a necessidade de formular diretrizes para orientar a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente, e à avaliação.

Essa agenda global incide sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica, em geral, o que nos permite entender que as novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais estão intimamente associadas ao processo produtivo em curso, ao paradigma econômico que tem por base a microeletrônica, em substituição aos padrões tayloristas fordistas que marcaram a gestão do processo produtivo em grande parte do século XX (RAMOS, 2001).

Partimos, ainda, da importância que o currículo assume na vida das pessoas, em suas relações sociais, visão essa que vem sendo construída, desde a década de 1970, na Inglaterra, a partir da Nova Sociologia da Educação (NSE), a qual compreende o currículo como uma construção social, ideia defendida por autores como Bernstein (1996), Young (2000), Goodson (2005), dentre outros. Os trabalhos nesse campo procuram evidenciar conexões entre currículo e poder, currículo e controle social.

Segundo Goodson (1995), o processo de elaboração do currículo pode ser considerado como **invenção** da tradição, já que as opções feitas

tendem a se construir e reconstruir. Isso nos leva a admitir que, no processo de escolarização, em diferentes níveis, existem conhecimentos e saberes que foram relegados a um segundo plano, em face de outros saberes com mais prestígio e maior visibilidade social.

No que diz respeito à formação em nível superior, introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996, essa exigência teve como referência o reduzido caráter profissional das escolas normais de nível médio, nas quais o professor dos anos iniciais da escolaridade costumava ser formado, e a predominância de um plano ainda muito centrado em conhecimentos acerca do desenvolvimento e da natureza da criança, de métodos e técnicas adaptados, sem enfocar os conhecimentos específicos que integram o currículo da Educação Básica.

Segundo Tanuri (1990), dentre as principais críticas feitas à escola normal, destaca-se a dualidade entre ser uma escola de cultura geral e uma de cultura profissional, falhando nos dois objetivos. Em nosso entendimento, esses problemas são transferidos para o curso de Pedagogia, que, assim como o Normal Superior, é um curso que forma professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para entender as mudanças nas políticas educacionais no campo da formação docente, que resultaram em modificações na concepção de currículo nos cursos de formação de professores em nível superior, baseamos nas políticas educacionais formuladas, a partir da aprovação da LDB, em 1996, nos marcos regulatórios produzidos desde então, e na literatura produzida sobre o assunto, com destaque para duas pesquisas realizadas por Camargo (2004) e Gatti (2010). A primeira foi realizada antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, em 2006, e a segunda, após essa aprovação. Ambas apresentam resultados empíricos acerca do fenômeno estudado em cursos formadores dessa etapa da escolaridade, como é o caso do curso de Pedagogia.

Em relação ao currículo dos cursos do ensino superior, recorremos a Sguissard (2011) que, referindo-se a esses currículos, nos diz que é preciso considerar, além das políticas e orientações curriculares em vigor desde a década de 1990, a organização e o funcionamento das atividades fim de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Essa afirmativa está relacionada com o

fato de que, desde então, com base no crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado, foi incentivado um processo de diferenciação e diversificação das IES, as quais passam a ter diferentes missões institucionais e acadêmicas.

Daí porque o currículo dos cursos de formação de professores, de um modo geral, tem sido influenciado pelas diferentes missões institucionais e acadêmicas das IES que têm se dedicado a ofertar tais cursos, sejam essas instituições voltadas para o ensino, para o ensino e a pesquisa, para o ensino e a extensão; em universidades, centros universitários ou faculdades com missões institucionais e acadêmicas diferenciadas.

Em sua estrutura, este artigo abrange questões epistemológicas sobre a Pedagogia e orientações curriculares a serem consideradas na formação de professores para os anos iniciais na atualidade, além de apresentar resultados obtidos em pesquisas que analisam os currículos desses cursos e algumas considerações conclusivas.

2. QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS A SEREM CONSIDERADAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA

Sobre o tema, uma questão igualmente importante que envolve a área da Pedagogia é a de natureza epistemológica. Esse curso, nos últimos trinta anos, vem se dedicando, dentre outras possibilidades, a formar o professor dos anos iniciais da escolaridade, no Brasil. A Pedagogia, localizada na grande área que denominamos Ciências Humanas ou Ciências Sociais, reflete as dificuldades na conquista do estatuto científico por essas ciências, dada a influência do modelo de cientificidade das ciências físicas que tem se constituído como paradigma dominante da ciência moderna.

Carvalho (1998) aponta a dificuldade encontrada pela Pedagogia em se adaptar ao modelo de cientificidade desenvolvido no âmbito das Ciências da Natureza, já que as Ciências Humanas e Sociais apresentam um caráter compreensivo, muito mais do que explicativo. Isso, evidentemente, traz alguns problemas a serem considerados.

Dentre esses problemas, o autor destaca aquele que diz respeito à na-

tureza do objeto de estudo do que se anuncia como Ciências da Educação¹, já que não é possível captar esse objeto se considerarmos apenas a educação no seu sentido restrito. É necessário considerar que existe um conjunto de influências que atuam direta ou indiretamente sobre os indivíduos (ou vice-versa), o qual decorre das estruturas culturais, econômicas e ideológicas que perpassam o fenômeno educativo.

Com isso, na análise do fenômeno educativo, além das explicações restritas ao âmbito pedagógico, é necessário incluir explicações de outra natureza em função do momento histórico vivido. Dentre as consequências dessa compreensão, verifica-se que, muitas vezes, os que ao seu estudo se dedicam, em função do alargamento de sua abordagem, acabam por remeter todas as análises para o campo da dimensão política, mais ampla, em detrimento de uma abordagem mais próxima da educação escolar propriamente dita. Outro risco que se corre é o de, ao se confinar a análise das situações educativas ao âmbito escolar, incentivar práticas educativas desconectadas da problemática contextual na qual a escola, os alunos, professores se inserem, assumindo, em muitos casos, um caráter alienado do contexto social e cultural.

Essas dificuldades epistemológicas foram recontextualizadas (BERNSTEIN, 1996) no momento em que se discute e se define o currículo dos cursos de formação de professores, já que, na delimitação do campo da problemática educacional, concorrem dois tipos de práticas, a investigativa e a da ação educativa concreta, as quais, segundo Carvalho (1988), acabam por funcionar muitas vezes dentro de lógicas não coincidentes.

Para esse autor, essa não coincidência é motivada, de um lado, pela necessidade de gerar diretrizes pragmáticas e eficazes que visem interferir na realidade escolar; de outro lado, contribui igualmente para isso o fato de que, por exigências decorrentes do rigor científico, os pesquisadores acabam por não se aproximarem substantivamente das situações e processos que são seu objeto de estudo, gerando uma linguagem especializada, um discurso cada vez mais inacessível aos seus prováveis utilizadores.

A revisão epistemológica no campo da educação se faz necessária, sem o que o estudo dos fenômenos educativos ficará irremediavelmente condenado ao estatuto de receptor passivo de discursos alheios, ainda que interdisciplinares (CARVALHO, 1988).

Em diferentes momentos da trajetória do curso de Pedagogia, no Brasil, essas considerações de natureza epistemológica, relativas à tipicidade do discurso pedagógico, se farão sentir, tendo evidentemente influência na configuração dos currículos adotados desde o seu surgimento.

3. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E OS CONTEÚDOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIDADE

Passaremos a analisar textos oficiais que passam a orientar os cursos de formação de professores após a LDB (Lei Nº 9.394 /1996). É importante entender o contexto no qual esses discursos são elaborados, já que a produção de um novo discurso sobre currículo de formação de professores não se faz sem tensões, conflitos, bem como num processo de mediações. Os documentos analisados foram o Parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

Durante a aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores, pudemos identificar duas posições enunciativas (MAINGUENEAU, 1997) que se encontravam em relação de concorrência: uma que se traduzia nas orientações oficiais; e outra que procurava se contrapor às posições oficiais, representada pelos movimentos sociais organizados, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os quais constituem espaços discursivos que influenciaram na definição curriculares dos cursos de formação de professores.

Ao abordar questões relativas à organização curricular, a ANFOPE (2000) vem defendendo, desde a década de 1980, uma base comum nacional para a formação de professores, independente da etapa de formação, além dos componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho de sua atuação.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 aponta para o fato de que a definição de conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional se origina na identificação dos requisitos impostos para a constituição de competências:

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2001, p. 44).

O currículo precisaria conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional docente e tratá-los nas suas diferentes dimensões – na dimensão conceitual, na do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – as quais devem estar consagradas no projeto pedagógico da instituição formadora (BRASIL, 2001, p. 33).

Dentre as principais questões apontadas na formação de professores, no campo institucional e no campo do currículo, destacamos a que diz respeito à necessidade de adequação dos processos formativos aos conteúdos das áreas que serão objeto de atuação do professor. Com isso, o processo formativo deve ter como referência, sobretudo, o nível de escolarização no qual o futuro professor irá trabalhar, já que, segundo esse documento,

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (BRASIL, 2001, p. 20).

Há referência, ainda, ao dualismo nos cursos de formação de professores em geral. De um lado, cursos que privilegiam a transposição didática² dos conteúdos, o que o documento caracteriza como pedagogismo, em que não há preocupação com a ampliação e a solidificação dos conteúdos necessários para a atuação do professor; de outro lado, a existência de cursos de formação docente cuja ênfase se direciona quase que exclusivamente aos “[...] conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem conside-

rar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 21).

Essa afirmação expressa divergências acerca dos conteúdos que deverão nortear a formação de futuros professores: se os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica ou se os conteúdos incluídos na formação do bacharel. Sobre o assunto, destacamos o seguinte trecho:

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos (BRASIL, 2001, p. 39).

Em relação aos cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, como é o caso do curso de Pedagogia, voltado para a formação docente para os anos iniciais, eles se caracterizariam “[...] por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar” (BRASIL, 2001, p. 21).

No seguinte excerto do referido Parecer, essa polêmica assim se coloca, em afirmações que podem ainda não esclarecer suficientemente a questão:

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento (BRASIL, 2001, p. 38).

O documento propôs ainda a articulação entre os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica e as didáticas específicas, reconhecendo que as últimas décadas foram caracterizadas pelo crescimento de estudos e

pesquisas voltadas para a aprendizagem e o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; o que sugere o fortalecimento de uma produção científica direcionada para a inclusão de conhecimentos integradores.

São também definidos os conhecimentos considerados necessários para o desenvolvimento profissional do docente, que tem origem na identificação dos requisitos que decorrem da constituição das competências (BRASIL, 2001). A tipologia identificada no texto analisado e referendada em resolução subsequente expressa, de forma sintética, as principais opções já evidenciadas sobre a formação docente. Tal tipologia se refere tanto a um conjunto de conhecimentos que se caracterizam por sua amplitude, em face da necessidade de atender à formação de ordem mais geral requerida para fundamentar a prática do professor, quanto aos aspectos mais específicos referentes à formação pedagógica, que possibilitem a profissionalização que o contexto histórico demanda.

Segundo essa tipologia, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional são os seguintes: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; e conhecimento advindo da experiência.

4. AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS A APROVAÇÃO DA LEI Nº 9394/1996

A análise das principais mudanças ocorridas em cursos formadores de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental será agora desenvolvida, tendo como referência pesquisas de Camargo (2004) e Gatti (2009).

4.1 A PRIMEIRA PESQUISA

Trata-se de tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (CAMARGO,

2004), que estudou currículos de instituições de ensino superior que ofertavam cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: curso denominado Formação de Professores para a Educação Básica e dois cursos de Pedagogia, cujo currículo foi desenhado após a aprovação da LDB, em 1996. O critério de escolha das instituições para o estudo se deu pelo fato de estas terem criado cursos de formação de professores no período estudado ou terem reformulado o currículo de curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no período compreendido entre a década de 1990 e o ano de 2002, tendo como referência a realidade específica do Estado do Pará.

Para fins comparativos, após a análise dos cursos, individualmente, foram divididos os componentes curriculares em eixos temáticos, baseados em Documento da Comissão de Especialistas de Formação de Professores do MEC (Ver: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Normasup.pdf>), utilizado em processos de credenciamento e reconhecimento de cursos para formação de professores, seja o curso de Pedagogia, seja o Normal Superior. Esses eixos foram tomados por permitirem a organização dos currículos estudados de maneira clara e pela organização didática da forma como estavam apresentados:

1. Eixo *Fundamentos da Educação*: incluem estudos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos, psicológicos, antropológicos, que fundamentam a compreensão do contexto da sociedade, em especial da sociedade brasileira, educacional e escolar propriamente dito, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, além dos estudos sobre a escola como espaço de trabalho educativo e das relações entre educação e trabalho.

2. Eixo *Conteúdos relativos ao exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental*: conteúdos específicos que compõem o currículo da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo as especificidades e particularidades deste nível de ensino e das respectivas metodologias de ensino.

3. Eixo *Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico*: direcionado a subsidiar o professor para atuação nos diferentes níveis em que se pode exercer a prática pedagógica, seja na sala de aula, no sistema educacional ou na sociedade.

4. Eixo *Prática Docente*: inclui componentes curriculares destinados a inserir o aluno no contexto do sistema escolar com o objetivo de iniciação profissional nas escolas e instâncias educativas; estágio curricular supervisionado.

5. Eixo *Formação para a Pesquisa*: direcionado à iniciação à pesquisa.

6. Eixo *Estudos Independentes/ Outros componentes curriculares*: os *Estudos Independentes* possibilitam o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelos alunos em estudos e práticas desenvolvidas em atividades curriculares complementares à integralização curricular; inclui, ainda, estudos que têm como objetivo a diversificação da formação. *Outros componentes curriculares* incluem disciplinas e atividades que não seguem as especificações apontadas nos eixos anteriores.

QUADRO 1 – Comparação do currículo dos Cursos de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental

EIXOS	INSTITUIÇÕES		
	IES 1	IES 2	IES 3
01. Fundamentos da Educação	9,8%	28,1%	21,4%
02. Séries Iniciais do Ensino Fundamental	36,9%	19,2%	21,4%
03. Organização do Trabalho Pedagógico	7,6%	23,4%	27,4%
04. Prática Docente	39,1%	7,5%	13,1%
05. Pesquisa	6,7%	10,8%	4,8 %
06. Estudos Independentes / Outros componentes curriculares	0,0%	10,9%	11,3%

O Eixo curricular *Fundamentos da Educação* foi predominante em duas das IES estudadas – não, por acaso, instituições que ofertam cursos de Pedagogia. A preocupação com o aprofundamento teórico das disciplinas que alicerçam o curso de Pedagogia não aparecia, por exemplo, no curso de Formação de Professores para a Educação Básica, no qual apenas 9,8% do currículo do curso estão direcionados a esses componentes curriculares.

No caso desse último curso, o predomínio estava voltado para os componentes curriculares direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um percentual 36,9%.

Esse curso, de certa forma, propunha, desde a sua criação, decisões curriculares próximas às adotadas nas diretrizes curriculares para a formação de professores. Mais adiante, esse curso será extinto, já que seu propósito passou a se confundir com o curso de Licenciatura em Pedagogia, após a aprovação das DCN do curso de Pedagogia, em 2006.

Os demais cursos destinam ao Eixo dos *Conteúdos relativos ao exercício da docência* na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental 19,2% e 21,4%, o que evidencia que os cursos de Pedagogia ainda estavam distantes da centralidade que esse eixo curricular passou a ter nas orientações curriculares para a formação de professores, como abordado anteriormente.

Em relação a esse eixo curricular, é importante lembrar, ainda, que o currículo dos cursos analisados se direciona para a formação do professor para a educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não sendo possível, muitas vezes, identificar em que medida cada componente curricular está direcionado para um nível ou para o outro.

O eixo curricular *Organização do Trabalho Pedagógico* prevaleceu no currículo das IES que mantêm cursos de Pedagogia (26,8% e 27,4%); já no Curso de Formação de Professores, apenas 7,6% do total do currículo era voltado para esses componentes. Há uma estreita relação entre a inserção de componentes curriculares vinculados a esse eixo no curso de Pedagogia e a tradição que essa formação sempre teve nesse curso.

Há uma predominância do eixo *Prática Docente no Curso de Formação de Professores*, cujos componentes curriculares correspondem a 39,1%. No currículo dos cursos de Pedagogia, tais componentes representavam 7,5% e 13,1%. Já a inserção do formando no eixo *Pesquisa* era relevante tanto para o curso Formação de Professores como para o curso de Pedagogia, da segunda IES analisada, no qual essa categoria responde por 10,8% do currículo do curso.

No que diz respeito ao eixo *Estudos Independentes / Outros componentes curriculares*, em apenas dois dos currículos estudados essa inclusão ocorreu em cursos de Pedagogia, por razões diferentes. Em uma das IES, isso se

deu pela inclusão do princípio de flexibilidade assumido no Projeto Pedagógico do curso. No caso da terceira IES, constatamos 11,9%: é o maior percentual verificado em um currículo; essa situação parece estar relacionada com a manutenção de disciplinas remanescentes do antigo Ciclo Básico (Lei nº 5540/1968).

Pode-se, ainda, identificar uma convergência entre os currículos propostos no curso de Pedagogia, cujas escolhas tendem a coincidir no que diz respeito à ordem de prioridades: tanto uma quanto outra instituição tendem a valorizar os componentes curriculares dos eixos *Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico*. Sobre esse aspecto, podemos concluir que essa prioridade tem a ver com a tradição desses cursos, centrada na formação de professores para as disciplinas do ensino normal de nível médio, além da formação de especialistas em educação (orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, etc.).

As omissões, a ausência identificada durante a pesquisa naquele momento, refletem as escolhas feitas pelas instituições que ofertam o curso de Pedagogia e decorrem igualmente da história institucional, mais voltada para a formação de especialistas em educação (CAMARGO, 2004).

4.2 A SEGUNDA PESQUISA

Trata-se de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009), após a aprovação das DCN da Pedagogia. Refere-se a um estudo desenvolvido sobre o currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Nesse artigo, comentam-se alguns resultados da análise desenvolvida acerca dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia os quais totalizaram 71 cursos de graduação distribuídos nas cinco regiões do país, sendo preponderantes, na amostra, as IES universitárias, havendo, entretanto, outras IES não universitárias.

Diferente do primeiro estudo, a análise do currículo se deu inicialmente pelo agrupamento das 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas dos cursos estudados. Esse agrupamento foi norteado, inicialmente, pelas orientações contidas nas DCN para o curso de Pedagogia; entretanto, foi necessário elaborar categorias de análise que “[...] permitiram dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas instituições onde esta se realiza.

A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos” (GATTI, 2009).

Os agrupamentos para análise do currículo dos cursos assim ficaram constituídos (GATTI, 2009):

1. *Fundamentos teóricos da educação*: inclui disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, dentre outras, e suas correlatas no campo da Educação.

2. *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*: engloba todas as disciplinas de conhecimento pedagógico voltadas para a formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação (disciplinas voltadas para a estrutura e funcionamento do ensino, o currículo, a gestão escolar, o ofício docente).

3. *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*: voltado para as disciplinas que instrumentalizam o professor quanto aos conteúdos do currículo da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino.

4. *Conhecimentos relativos à modalidade e nível de ensino específicos*: categoria que envolve as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados como é o caso da educação infantil, educação especial, etc.

5. *Outros saberes*: engloba aquelas disciplinas que buscam ampliar o repertório do professor, como o conhecimento dos temas transversais, de novas tecnologias, etc.

6. *Pesquisa e trabalho de conclusão de curso*: envolve as metodologias de pesquisa e a orientação e elaboração do trabalho de conclusão de curso.

7. *Atividades complementares*: voltam-se para as atividades integradoras recomendadas pelas DCN, com uma denominação pouco clara sobre o que de fato contemplam.

A análise desenvolvida leva em conta o percentual de disciplinas por categoria, além da distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, apresentando a totalização no Brasil e por região, além de uma análise das ementas coletadas.

Dados os limites deste estudo, vamos nos deter em analisar os dados referentes à distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigató-

rias, por haver uma aproximação maior com os procedimentos adotados na primeira pesquisa.

Os dois agrupamentos com maiores percentuais dizem respeito a *Formação profissional específica* (30%) e *Fundamentos da Educação* (26%). Em seguida, registram-se as categorias *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais* (16%), *Modalidades e níveis de ensino* (11%), *Pesquisa e TCC* (7%), seguidos de *Atividades complementares* e *Outros saberes*, os dois últimos agrupamentos representando 5% do total da carga horária das disciplinas obrigatórias. Segundo a análise desenvolvida no documento, chama a atenção o fato de que a maior parte da formação (70%) esteja voltada para outras disciplinas que não necessariamente estão direcionadas para a formação profissional específica, ou seja, aquelas disciplinas que instrumentalizam o professor quanto aos conteúdos do currículo da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino. Tal constatação evidencia que “[...] a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e na sala de aula fica bem reduzida” (GATTI, 2009, p. 23).

Interessante observar sobre esses dados que, quando tomados segundo a região do País, verifica-se pouca variação; o estudo destaca apenas a existência de percentuais mais elevados das disciplinas referentes aos fundamentos teóricos da educação nas regiões Norte e Nordeste, justamente em estado no qual a primeira pesquisa se desenvolveu (Estado do Pará). Respeitados os recortes de cada uma das pesquisas, é importante destacar que o eixo *Fundamentos da Educação* foi predominante nos cursos de Pedagogia analisados no estado, ao lado do eixo *Organização do Trabalho Pedagógico*.

Entre a provável explicação para a ocorrência dessa diferenciação, nessas regiões, está o fato de que, historicamente, os cursos de Pedagogia estiveram voltados para a formação de professores para atuar no magistério de nível médio, dada a precariedade na formação de professores nesses espaços, muitas vezes atuando sem concluir a formação docente em nível médio. As disciplinas dos cursos de Pedagogia se voltavam tradicionalmente para a formação não só nas disciplinas específicas da docência dos anos iniciais, mas também para a Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras, cujas marcas se expressam nas escolhas curriculares feitas.

5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os resultados das pesquisas refletem a trajetória dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolarização. Esses cursos assumem um caráter oscilante e pouco nítido, consequência da dificuldade em atender às demandas de formação de ordem mais geral necessárias para fundamentar a prática do professor, bem como os aspectos mais específicos referentes à formação pedagógica que possibilitem a profissionalização que o contexto histórico demanda. O que se observa é que, dependendo do momento político, econômico e social, verifica-se, no discurso sobre formação de professores, um movimento pendular que tende a privilegiar ora um, ora outro aspecto, conforme se verifica ao comparar as duas pesquisas, tendo como referência as DCN do curso de licenciatura em Pedagogia.

Os problemas de natureza epistemológica relativos à Pedagogia como ciência e que foram analisados anteriormente se refletem na concepção do curso de Pedagogia criado no Brasil. O currículo desse curso se caracterizou, inicialmente, por uma elevada fragilidade decorrente da dupla finalidade que marcava tal curso: habilitação para a formação docente e, paralelamente, habilitação para o exercício do cargo de técnico em educação. Com isso, prevaleceu o entendimento de que não havia a necessidade de inclusão de conteúdos relativos ao ensino primário, entendimento que perdurou ao longo de muitos anos.

Com as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, aprovadas em 2002, ganha força, no campo do currículo, o entendimento de que é necessário adequar os processos formativos aos conteúdos das áreas que serão objeto de atuação do professor. Ou seja, de inclusão dos conteúdos relativos ao nível de escolarização no qual o futuro professor irá trabalhar.

A emergência de novos padrões de escolarização na atualidade coloca em xeque o modelo de formação inicial, de modo especial, aquele direcionado para os anos iniciais, e, em consequência, traz a necessidade de revisão dos padrões tradicionalmente adotados, sobretudo no que se refere ao currículo.

No contexto atual, quanto à formação desenvolvida pelas instituições analisadas, verifica-se que o discurso oficial acerca das novas orientações curriculares se refletirá pela evidência dada aos componentes curriculares volta-

dos para os eixos curriculares *Prática Docente* e *Conteúdos do Ensino Fundamental*, o que não ocorria anteriormente à aprovação da atual LDB. Apesar das especificidades de cada pesquisa, é interessante observar que houve uma pequena ampliação dos chamados conteúdos específicos do ensino fundamental em cursos de Pedagogia. Na primeira pesquisa o eixo curricular *Conteúdos relativos ao exercício da docência* na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 19,2% e 21,4% em cursos de Pedagogia; na segunda pesquisa realizada, o agrupamento *Formação profissional específica* correspondeu a 30% do total da carga horária curricular e *Fundamentos da Educação* se mantém muito próximo desse agrupamento, com 26%.

Os currículos dos cursos, em geral, voltam-se para a formação do professor tanto da educação infantil quanto das séries iniciais, não havendo separação entre essas duas instâncias da formação de professores. Essa situação contribui para que não se enfatize de modo desejável as especificidades de cada um desses níveis.

Conforme já evidenciado, a elevação do nível de formação de professores para os anos iniciais da escolarização, incentivada a partir da Lei nº 9394/1996, não representa por si só a melhoria na qualidade do ensino. Há que se articular a outras prioridades igualmente importantes, como a formação continuada, a carreira, e, em consequência, promover a valorização docente. A exigência de formação em nível superior para essa etapa (1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental pode contribuir para a elevação teórica sobre o assunto, inclusive possibilitando um maior acúmulo de conhecimento nessa área, além de favorecer uma maior valorização do trabalho docente desenvolvido nessa etapa da escolarização.

A análise do currículo dos cursos de Pedagogia direcionados à formação de professores para os anos iniciais evidencia, ainda, a dificuldade com a qual as IES têm se defrontado para conciliar diferentes demandas de formação na organização curricular desses cursos. Dessa forma, oscilam, pois ora tendem a privilegiar dimensões mais específicas da regência propriamente dita, ora a incluir dimensões que contemplem atuação profissional para além da sala de aula.

A dispersão e a fragmentação atribuídas aos currículos do curso de Pedagogia por Gatti (2009), nas conclusões dos resultados da pesquisa desenvolvida, podem, a nosso ver, expressar as dificuldades epistemológicas do

campo científico, bem como do percurso histórico vivenciado por esses cursos, ora voltados para a formação docente propriamente dita, ora para as funções técnicas na escola, aliado às demandas hoje apresentadas, que envolvem os processos formativos fora do espaço escolar.

Pode-se dizer que, ao longo do trabalho, foi possível identificar mudanças que vêm influenciando, nos últimos anos, o discurso sobre formação de professores. O curso de Pedagogia vive um processo de maior aproximação com as questões específicas dos processos de escolarização dos anos iniciais. Acreditamos que alguns fatores podem ter contribuído para retardar uma maior proximidade com essas questões. Dentre eles, merece destaque o fato de que, durante muito tempo, não havia obrigatoriedade da formação docente em nível superior para os anos iniciais, além do fato de ter sido privilegiada, nos currículos desses cursos, a formação do especialista em educação, o que sem dúvida contribuiu para que outros aspectos relativos ao processo educacional fossem priorizados, em detrimento de uma maior familiaridade com o ensino das séries iniciais.

Fica claro que, no processo de recontextualização pelo qual passaram os currículos, tem grande peso a cultura e a orientação política das instituições, possibilitando que cada uma delas apresente suas singularidades, formando uma identidade própria.

NOTAS

¹ Categorização adotada por diferentes autores, como Mialaret (1976) e Quintana Cabañas (1988).

² Segundo Forquin (1992), a transposição didática diz respeito à necessidade de intercessão de dispositivos mediadores na educação escolar, a fim de facilitar a assimilação dos saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento histórico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Encontro Nacional, 10. 2000. Brasília (DF). **Documento Final**. Brasília (DF): ANFOPE, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), Ano 134, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 23 nov.1968; retificada no D.O.U. de 3 dez.1968. [Revogada pela Lei nº 9.394/1996 (exceto o art. 16)]. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP Nº 001, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP Nº 001, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 4 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP Nº 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado por despacho do Ministro em 17 jan. 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SESu). **Documento norteador para as Comissões de Verificação com vistas á [sic] Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior**. Brasília (DF): MEC: SESu, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Normasup.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2004.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais: o caso do Pará**. 2004. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2004.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto (PT): Afrontamento, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158p. (Coleção Textos FCC, 29).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francishetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da SILVA. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Revisão da tradução por Solange Maria Leda Gallo e Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3. ed. Campinas (SP): Pontes; Ed. da UNICAMP, 1997.

MAUÉS, Olgaíses C.; CAMARGO, Arlete M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente no período pós-LDB. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa (PT): Moraes, 1976.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, p. 58-65, 1985.

QUINTANA CABAÑAS, José María. **Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid (ES): Dykinson, 1988.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

SGUISSARD, Valdemar. Desafios do currículo universitário em tempos de sociabilidade produtiva. In: TORRIGLIA, Patrícia Laura et al. (Orgs.). **Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos**. Florianópolis (SC): UFSC/Centro de Ciências da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14 (Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, maio/ago. 2000.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro – da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas (SP): Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).