

Arlete Maria Monte de Camargo

Tendências e dilemas nas
políticas públicas de
formação de professores para
as séries iniciais – o caso do
Pará

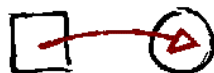
Belo Horizonte - MG
2004

Arlete Maria Monte de Camargo

Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela professora Dr^a Lucíola Licínio Castro Paixão Santos, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Belo Horizonte
2004



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada *AS POLÍTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ*, de autoria da doutoranda Arlete Maria Monte de Camargo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio Castro Paixão Santos

Prof^a. Dr^a. Edil Vasconcellos de Paiva

Prof^a. Dr^a. Leila Alvarenga Mafra

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Prof^a. Dr^a. Samira Zaidan

Prof^o Dr^o Luciano Mendes Faria Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Belo Horizonte, 20 de Dezembro de 2004

DEDICATÓRIA

Ao Lauro, Rafael, Fábio e Juliana, com quem partilho meus ideais e projetos.

AGRADECIMENTOS

A meus pais que me proporcionaram a formação inicial que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu esposo e filhos pela compreensão demonstrada durante o curso, nas minhas ausências e por ter me dado força e alento para continuar o trabalho nos momentos de desânimo.

À Prof^a Lucíola Licínio Castro Paixão Santos por ter me aceito como sua orientanda e pelas valiosas contribuições e críticas constantes que muito me auxiliaram durante a elaboração da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento – CAPES e aos colegas do Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação, do Centro de Educação da UFPA pelas condições institucionais para que eu pudesse cumprir as exigências do Doutorado.

Aos professores das instituições envolvidas na pesquisa (UEPA, UNAMA e UFPA) cujas entrevistas e informações possibilitaram melhor conhecer o contexto de cada instituição.

Aos professores Helena Corrêa de Vasconcelos, Paulo Sérgio Almeida Corrêa, Maria Olinda Silva e Souza Pimentel que em diferentes momentos da elaboração desta tese forneceram valiosas contribuições que muito auxiliaram na sua versão final.

A meus irmãos e amigos, pessoas queridas, que ao longo do curso sempre me incentivaram, em especial Rosali Sodré do Amaral, a *Lia*, cuja ausência entre nós se deu durante o desenvolvimento do curso.

Ao Fábio Camargo, pela ajuda nos segredos da informática, meu agradecimento especial.

RESUMO

A análise do processo de mudanças nas concepções curriculares sobre a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior se constitui no objetivo central deste estudo. Para isto desenvolveu-se análise dos discursos veiculados em textos oficiais, textos acadêmicos e oriundos dos movimentos sociais organizados sobre currículos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade com vista a estabelecer relação entre essas influências e a recontextualização de novas propostas curriculares (textos escritos) dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de instituições de ensino superior no estado do Pará, no caso a UEPA, UFPA e UNAMA.

A influência do espaço discursivo relativo às orientações oficiais se refletirá nos textos analisados através da evidência dada aos componentes curriculares direcionados para a prática docente e conteúdos do Ensino Fundamental. Um outro aspecto a ser destacado é a influência do espaço discursivo construído pela ANFOPE evidenciado através da incorporação de conceitos como base comum nacional e trabalho pedagógico, sobretudo nos cursos de Pedagogia voltados para formação de professores para as séries iniciais. À exceção do curso de Pedagogia da UFPA, a análise do currículo das instituições estudadas confirma ainda a tendência em desenvolver cursos de formação em serviço, através de propostas diferenciadas, de menor duração, tendência que pode ser observada em âmbito nacional e internacional e que se insere dentro da lógica que privilegia a relação custo-benefício.

A análise dos diferentes currículos evidencia ainda a idéia de intertextualidade, tendo em vista que é possível perceber no discurso desses textos a presença de tantos outros enunciados, oriundos de distintas formações discursivas.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyse the curricular changing processes of teacher education programs that aim at educating teachers for the first grades of fundamental school that have taken place at three universities in the state of Pará, northern region of Brazil. The universities are Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), and Universidade da Amazônia (UNAMA). In order to accomplish this objective I analysed different texts on the issue from different sources, which include official texts, academic texts, and non-official and non-academic texts by representatives of groups involved in curricular discussions. I also analysed the new curricula for teacher education programs aiming at educating teachers for the first grades of fundamental school at the previously mentioned universities. I was particularly interested in understanding how the different conceptions present in those texts influenced the new teacher education programs.

Two main contributions from the official texts were identified: the curricular constituents of teaching practice, and the decisions about what the table of contents for the fundamental school should be. One contribution from the texts generated inside the Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) was identified: the embodiment of concepts such as national basic curriculum and pedagogical work, specially within Pedagogy Programs that aim at educating teachers for the first grades of fundamental school. I believe it is worthy mentioning that the different conceptions of the groups that had discussed curricular changing inside the different universities is an embodiment of their beliefs and that they have been of primary importance to the processes.

The analysis of the different curricula makes it evident that they display an interplay of different voices from different texts.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição Percentual do Número de Docentes no Brasil , segundo o Grau de Formação e segundo o Censo do Professor – 1997 – Educação Básica	20
Gráfico 2: Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação e segundo o Censo do Professor – 1997 –1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental	21
Gráfico 3: Agrupamento por tema de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED – 1992 a 1998	99
Gráfico 4: Currículo do Curso de Formação de Professores da UEPA – Belém , por área	187
Gráfico 5: Currículo do Curso de Formação de Professores por área– Projeto Especial – UEPA.....	189
Gráfico 6: Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA segundo núcleos de formação	220
Gráfico 7: Currículo do Curso de Pedagogia do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar – UNAMA – 1997, por eixos de formação	240
Gráfico 8: Currículo do Curso de Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar – UNAMA – 2002, por eixos de formação	251
Gráfico 9: Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Programa Especial – Interiorização UNAMA – por eixos de formação	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Decreto Lei 8530, de 02/01/1946.	65
Quadro 2 – Decreto Lei nº 1190/193	74
Quadro 3 - Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental – UEPA.....	185
Quadro 4: Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores por Área - Projeto Especial – UEPA.....	201
Quadro 5: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPA	218
Quadro 6: Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério do Pré-escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar – UNAMA.....	238
Quadro 7: Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª Série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar - UNAMA.....	250
Quadro 8: Desenho Curricular Do Curso De Licenciatura Plena Em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização – UNAMA	234
Quadro 9: Quadro comparativo do currículo dos Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Belém por eixos	265
Quadro 10: Quadro comparativo do Currículo de Formação de Professores no Estado do Pará segundo eixos – oferta especial	269

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos (teses e dissertações) sobre Pedagogia, segundo os conteúdos estudados - 1990-199696
Tabela 2: Distribuição de artigos publicados em periódicos nacionais segundo temas – 1990-199798

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

GT – Grupo de Trabalho

FEP - Fundação Educacional do Estado do Pará

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ISEP - Instituto Superior de Educação do Estado do Pará-

ISES – Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SESU – Secretaria de Educação Superior

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UVA - Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A origem da investigação	13
1.1.1 As mudanças educacionais e as transformações socioeconômicas na contemporaneidade	14
1.1.2 A formação docente no Brasil: o que os dados revelam	20
1.1.3 Referenciais curriculares para a formação de professores das séries iniciais da escolarização	22
1.2 Formação de professores e currículo	25
1.2.1 Tendências na formação docente	25
1.2.2 A formação docente para as séries iniciais da escolarização	31
1.2.3 O currículo como categoria central para estudar os cursos de formação docente	35
1.2.4 O foco e os objetivos da investigação	40
1.3 Procedimentos metodológicos	43
1.3.1 Abordagem da pesquisa	43
1.3.2 Contexto e participantes	46
1.3.3 Coleta, tratamento e análise dos dados	48
2 O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	50
2.1 A formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização: tendências predominantes	51
2.2 O curso de Pedagogia e a formação de professores para as séries iniciais.....	69
2.2.1 A Pedagogia no contexto das Ciências Humanas	69
2.2.2 A formação de professores no curso de Pedagogia	73
2.3 Propostas curriculares de formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior	84
2.3.1 Universidade Federal de Goiás	85
2.3.2 Universidade Federal de Minas Gerais	87
2.3.3 Instituto Superior de Educação do Estado do Pará – ISEP	90
2.4 Campo da produção científica sobre a formação inicial de professores na década de 90	94
2.4.1 Teses e dissertações	95
2.4.2 Artigos de periódicos	97
2.4.3 Pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED	99
3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A AS MUDANÇAS NO CAMPO DISCURSIVO	103
3.1 Para entender a questão: alguns esclarecimentos necessários	103
3.2 O debate sobre a formação do professor no processo de aprovação das diretrizes curriculares – entendendo o contexto	109
3.2.1 Sobre os documentos analisados	111
3.3 As orientações curriculares e a formação de um novo discurso	114
3.3.1 A base comum nacional e o desenvolvimento de competências: nucleando os campos discursivos	114
3.3.1.1 A ANFOPE e a construção da base comum nacional	115

3.3.1.2 O desenvolvimento de competências nas orientações curriculares no âmbito da política oficial	118
3.3.2 Papel da escola e do professor	127
3.3.3 O modelo e organização das instituições formadoras	132
3.3.3.1 Um novo espaço de formação é proposto: a criação dos ISES e do Curso Normal Superior	141
3.3.4 A epistemologia experiencial: a ênfase no componente da prática educativa	150
3.3.5 Organização da matriz curricular	158
3.3.6 Seleção de conteúdos culturais	167

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO NO CURRÍCULO DE nFORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS NO ESTADO DO PARÁ	176
4.1 Instituições de ensino superior no Estado do Pará e a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental	177
4.2 Elementos constituintes do currículo: análise das propostas curriculares	179
4.2.1 Universidade do Estado do Pará – UEPA	180
4.2.1.1 Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental– Belém	182
4.2.1.2 Curso de Formação de Professores para pré-escolar e 1ª à 4ª séries – Projeto Especial	198
4.2.2 Universidade Federal do Pará	208
4.2.3 Universidade da Amazônia	233
4.2.3.1 Pedagogia Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar	236
4.2.3.2 Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª série e Supervisão Escolar	255
4.2.3.3 Licenciatura em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização	230
4.3 Confluências e divergências nos currículos de formação de professores das séries iniciais no Estado do Pará	264
4.3.1 Oferta de cursos sediados em Belém	264
4.3.2 Oferta de cursos com demanda específica ofertados no interior do estado do Pará	268
5 CONCLUSÕES	273
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	283
ANEXOS	293
Anexo 1 – Síntese documentos oficiais	294
Anexo 2 Síntese dos documentos oriundos das iniciativas oficiais	296
Anexo 4 – Desenho curricular por eixos de formação – UEPA	300
Anexo 5 – Desenho curricular por eixos de formação - UEPA 2	301
Anexo 6 – Desenho curricular por eixos de formação – UFPA.....	302
Anexo 7 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 1	303
Anexo 8 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 2	304
Anexo 6 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 3	305

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de situar a investigação desenvolvida, desde a escolha da temática, sua relevância, bem como os elementos que foram importantes na sua delimitação. Além disto, procuramos identificar e analisar conceitos fundamentais na constituição da temática, na busca de uma compreensão mais clara sobre o conhecimento produzido, através de estudos e pesquisas que têm sido acumulados nos últimos anos. O capítulo está estruturado em 3 (três) seções: (1) a origem da investigação; (2) formação de professores e currículo e (3) procedimentos metodológicos.

1.1 A origem da investigação

A temática aqui desenvolvida, além da sua atualidade, surgiu da experiência vivenciada, durante o processo de reformulação do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará - UFPA, onde atuamos profissionalmente.

Naquele momento, marcado por profundas divergências conceituais e políticas acerca do currículo que deveria nortear a formação de nossos alunos, havia discordâncias, entre outros aspectos, em relação à especificidade da Pedagogia, e à pertinência de inserir a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no referido curso. O currículo que vigorava na época oferecia a habilitação "Magistério das Disciplinas Pedagógicas", para a formação de professores para atuar no ensino médio (antigo Curso Normal), sendo opcionais e complementares as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

O encaminhamento das discussões, sobretudo entre os integrantes da categoria docente, contribuiu para que a proposta curricular fosse debatida em um processo democrático e participativo. Contudo, a dificuldade de se chegar a um consenso ocasionou o adiamento da definição de um novo currículo, que só passou a vigorar a partir do ano de 2000.

Além de docente do curso, tivemos a oportunidade de constituir a Comissão de Avaliação que subsidiou o Colegiado do Curso no processo de reformulação e coordenar a referida Comissão durante parte de sua existência.

Pode-se dizer que as questões que se colocam no panorama local, de certa forma, refletem os problemas discutidos em âmbito nacional, os quais devem ser examinados cuidadosamente para que se possam tomar decisões de forma mais embasada na definição dos cursos de formação docente. Investigar questões sobre formação de professores para as séries iniciais é uma questão que se coloca hoje, no âmbito das políticas públicas, como de grande importância, além de favorecer a ampliação do debate sobre esta temática no campo do currículo.

A ênfase na formação inicial e continuada de professores, por parte do poder público na última década, evidenciada-se através dos discursos oficiais e de um conjunto de medidas regulamentadas pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Pode ser observado nesse âmbito que essa temática ganhou destaque no campo educacional a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394 (Brasil, Congresso Nacional, 1996), que introduziu alterações no que diz respeito à formação de professores.

1.1.1 As mudanças educacionais e as transformações socioeconômicas na contemporaneidade

De forma recorrente os estudos sobre as políticas no campo da formação docente têm enfatizado que o conjunto de medidas adotadas pelo poder público nesta área está intimamente relacionado com a questão da melhoria da qualidade da educação, com ênfase na educação básica. Visando superar esse problema são propostas pelo Estado um conjunto de reformas educacionais, as quais buscam soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais hoje em curso e ao modelo de reestruturação produtiva, que marca essa passagem de século (POPKEWITZ, 1997;

BRASLAVSKY, 1998; OLIVEIRA, 2000; CATANI *et al.* 2000)

Para Oliveira (2000), as reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 90 estão sendo implementadas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas. Estas reformas segundo Catani *et al* (2000) partem de uma redefinição da Teoria do Capital Humano, que teve grande impacto nas décadas de 60 e 70 e que hoje busca articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais.

Neste cenário, a escola, em especial a básica, precisa ser modificada para que possa se adequar às exigências da nova realidade. É dada ênfase à formação de professores considerada elemento fundamental para o desempenho desse nível de ensino, tornando-se as reformas educacionais condição necessária para a implantação de um novo projeto social (TORRES, 1995; FREITAS, 1999; AGUIAR, 2000).

As deficiências detectadas no ensino básico têm sido apontadas como decorrentes da má formação dos professores que nele atuam o que coloca o processo de formação docente como um elemento central para que as inovações propostas sejam assimiladas e desenvolvidas no âmbito das escolas de ensino médio e fundamental. Diversas medidas vem sendo implementadas no campo de formação de professores. Grande parte dessas medidas que estão ocorrendo principalmente em países da América Latina, fundamentam-se em orientações emanadas dos organismos internacionais de financiamento. Diferentes estudos têm apontado a importância do Banco Mundial como referência nos processos de reforma educativa em diferentes países (TORRES, 1996; FONSECA, 2000; OLIVEIRA, 2000).

Torres (1996:152), analisando o conjunto das medidas propostas pelo Banco Mundial aos sistemas educativos dos países em desenvolvimento aponta várias conclusões contidas em documento do próprio Banco, sobre o que não funciona (becos sem saída), ou o que funciona (avenidas promissoras) em

relação à educação básica desses países. Em relação à formação de professores, longos programas iniciais de formação docente situam-se no primeiro grupo; no segundo grupo, se encontram a formação docente em serviço, através da educação a distância, programas curtos, com uso de recursos tecnológicos, considerados fundamentais para a melhoria da educação nesse nível de ensino.

Estão em pauta orientações que têm estimulado uma lógica na qual a relação custo-benefício é privilegiada, em detrimento de padrões de qualidade que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e da produção do conhecimento na área educacional (Freitas, 1999: 28).

Em trecho de documento elaborado pelo Banco Mundial esta tendência é evidenciada:

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...) Esta educação geral - o conhecimento das matérias - pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (TORRES, 1995:165).

Essas orientações irão repercutir, sobremaneira, nas políticas desenvolvidas em diferentes países com os quais o Banco Mundial se relaciona, dentre eles o Brasil, contribuindo para a definição de suas políticas educacionais. É importante considerarmos as prioridades que vêm sendo observadas no financiamento de projetos na área social pelo referido organismo, e, que dizem respeito mais especificamente aos projetos educacionais.

Um conjunto de projetos vem sendo desenvolvido na área de capacitação de professores, através de convênios entre o Banco Mundial e os governos estaduais e federal. Estes programas estão inseridos no esforço governamental no sentido de cumprir as exigências da LDB, sobretudo no que concerne à formação docente em nível superior para o magistério das séries iniciais, bem como no sentido de formar os novos professores e os leigos de acordo com as mudanças recentes em curso na educação brasileira (OLIVEIRA, 2000: 6).

A LDB, em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação -, que inclui dispositivos acerca do processo de formação inicial de professores no seu artigo 62 explicita que a formação docente será feita em nível superior em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de formação. Chama ainda a atenção a exigência incluída no artigo 87, enfatizando que, até ao final da Década da Educação (ano 2007), todos os professores deverão ser habilitados em nível superior, incluindo-se aí a formação em serviço, reforçando-se, dessa forma, um fenômeno observado em âmbito mundial.

Conforme já observado a partir da promulgação da LDB vem sendo editado um conjunto de regulamentações relacionadas à formação inicial de professores. Dentre estas medidas, destacamos: a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e de cursos emergenciais (com o objetivo de qualificar os professores que já vêm atuando nas redes de ensino); a criação dos Cursos Normais Superiores e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. As ações apontadas incluem, entre outros aspectos, a valorização do componente da “prática educativa”, o desenvolvimento de competências e o aproveitamento da experiência docente (no caso de o discente já ter experiência no magistério).

Estes elementos estão presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/99, que dispõe sobre os Institutos, em seus artigos 1º, §1º:

Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e na prática profissional. (grifo nosso).

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISES), uma das modalidades de ensino superior prevista na nova lei, tem como objetivos a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos Cursos Normais Superiores e de Cursos de Licenciaturas, nos quais se

inclui ainda a formação de professores das quatro séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; formação continuada para professores em exercício e programas de pós-graduação, de caráter profissional, voltados para a docência na educação básica. Além disto, legalmente, há a previsão de complementação pedagógica de qualquer graduado que deseje atuar na educação básica, com uma carga horária de, no mínimo, 540 horas (Resolução CNE/CP nº 2/97), além da regulamentação dos cursos seqüenciais que igualmente oferecem diploma.

A criação dos ISES traz embutida a concepção de que a universidade não deve envolver-se diretamente com a formação de professores, o que reforça a separação entre os estabelecimentos de ensino superior voltados para a pesquisa e os destinados à formação de profissionais de nível superior. Tal separação foi amparada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001), o qual estabelece no seu artigo 8º:

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:

I - universidades;

II – centros universitários;

III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Essa tipologia pode ser explicitada dentro do princípio de flexibilidade e diversificação da oferta que caracteriza a LDB. A obrigatoriedade quanto às atividades

de ensino, pesquisa e extensão se restringiu às universidades, não sendo exigida como requisito para o funcionamento das demais modalidades de oferta de ensino superior, no caso centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores.

A hierarquização da oferta em nível superior normatizada em lei, e a definição do *locus* preferencial para a formação de professores no nível mais baixo da hierarquia, configuram um caminho peculiar aos cursos voltados para essa formação, que independentemente do setor ao qual se vinculam se público, particular ou comunitário, deverá se constituir como o menos oneroso, favorecendo assim a qualificação docente de baixa qualidade, com conteúdos aligeirados e empobrecidos (SCHEIBE E AGUIAR, 1999:222).

No caso dos institutos superiores de educação, a diferenciação se evidencia ainda na exigência da titulação de seu corpo docente que poderá ser composto com apenas 10% de mestres e doutores (artigo 4º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 1 de 30/09/99), diferentemente da exigência feita às universidades de ter em pelo menos 1/3 com esse nível de titulação (Artigo 52, da LDB).

O documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/Ministério da Educação – MEC, "Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil", revela que a diferenciação entre os cursos de nível superior (previsto em Lei) tende a se aprofundar, diante do crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado. Além disso, a rápida expansão do número de concluintes do ensino médio gera uma demanda cada vez mais heterogênea, a qual aumenta a pressão para que o ensino superior diversifique sua oferta. O documento coloca a questão da seguinte forma:

Ao contrário do que ocorre na educação básica, cuja meta universal necessariamente requer que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas para o pleno exercício da cidadania, no caso da educação superior, o principal objetivo é oferecer diferentes opções, de acordo com os perfis e interesses profissionais dos educandos. Por isso, observa-se uma tendência

comum na maioria dos países, de diversificação e flexibilização da oferta. As reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade de conhecimento" (CASTRO, 2000:16).

Como pode ser visto, a tendência de diversificação e flexibilização da oferta, além da diferenciação institucional e acadêmica já mencionada, irá ter implicações na configuração do ensino superior, na qual se incluem os cursos de formação de professores, considerando-se as diferenciações que podem ser incorporadas na formatação dos cursos.

Em relação à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Curso Normal Superior, a primeira orientação, contida na Resolução CNE/CP nº 1/99, previa uma carga horária de 3.200 horas, das quais 800 horas poderiam ser creditadas, se o discente fosse egresso de curso normal em nível médio; e 800 horas, se o licenciando já possuísse experiência docente.

Sobre essa possibilidade, Scheibe e Aguiar afirmam que de pouco adiantaria a oferta de melhores cursos pelas universidades públicas, visto que os estudantes não resistiriam ao fato de que seus colegas poderiam diplomar-se em cursos semelhantes até mesmo na metade do tempo previsto nos cursos de licenciatura oferecidos em outras esferas. A redução de 1.600 horas nos cursos de formação de professores ensejou o aparecimento de cursos de duração breve, voltados para uma clientela com perfil que possibilitou essa redução, criando assim com essas medidas “um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora”. (Scheibe e Aguiar, 1999: 230).

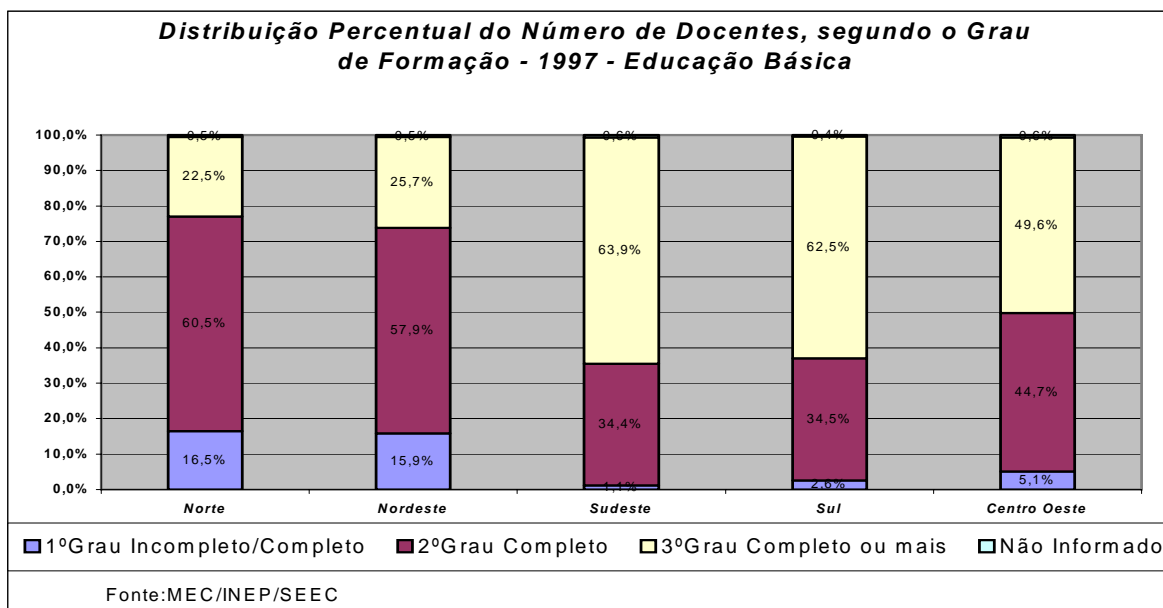
Em função das inúmeras críticas feitas a essa resolução, pelos movimentos organizados, pelas associações científicas, dentre outros, é estabelecida uma nova duração e carga horária para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, de, no mínimo, 2.800 horas. Dessas 200 horas poderão ser reduzidas da carga horária referente ao estágio curricular supervisionado, para o qual são previstas 400 horas iniciadas na segunda metade do curso (Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/02).

1.1.2 A Formação Docente no Brasil: o que os dados revelam

As assimetrias entre as diferentes regiões do país, no que diz respeito à formação inicial de professores são aqui apresentadas para evidenciar um processo desfavorável sobretudo às regiões Norte e Nordeste, como pode ser constatado em dados oficiais, como os do "Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica - INEP/MEC, 1999".

A visualização dos dados contidos no gráfico abaixo permite o estabelecimento de inferências quanto às conseqüências das políticas educacionais em curso e de seus prováveis reflexos em programas ou cursos de formação de professores desenvolvidos nas diferentes regiões do Brasil.

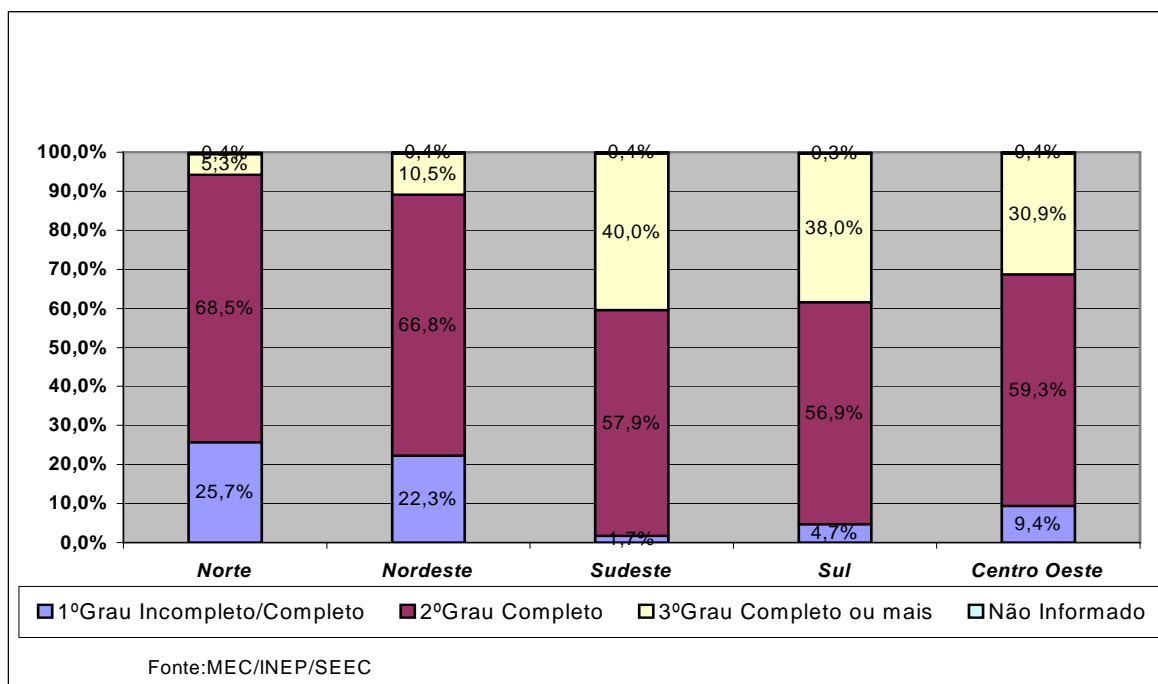
GRÁFICO 1 – Distribuição percentual do número de docentes no Brasil, segundo o grau de formação, segundo Censo do Professor, de 1997.



Neste sentido, face à exigência de nível superior para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental - diferentemente da legislação anterior que previa como requisito necessário apenas a habilitação de nível médio -, houve uma ampliação da oferta de cursos voltados para a qualificação de professores nesse nível de ensino. Neste quadro, a situação das regiões Norte e Nordeste onde ainda é elevado o índice de professores que possuem apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto e de professores que possuem apenas o Ensino Médio, favoreceu o aparecimento de programas de formação em serviço, tendo em vista as possibilidades da nova legislação em curso.

Buscando uma maior aproximação com o objeto de estudo da investigação desenvolvida, veremos como a qualificação docente se apresenta nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Distribuição percentual do número de docentes no Brasil, segundo o grau de Formação – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental .



Das regiões brasileiras, a Sudeste é a que apresenta maior percentual de professores com nível superior. Das 211.851 funções docentes identificadas, 40,0% são exercidas por docentes com formação em nível superior; o percentual de professores com Ensino Fundamental é de apenas 1,7%. Em contrapartida, na região Norte, das 54.497 funções docentes identificadas, somente 5,3% são exercidas por docentes com formação em nível superior, o que pode ser interpretado como uma decorrência da reduzida oferta de cursos de nível superior na região.

Chama ainda a atenção o elevado índice de funções docentes - 25,7% , exercidas por docentes que possuem apenas o Ensino Fundamental, seja ele completo ou não. A grande maioria possui o Ensino Médio (68,5%), constituindo-se assim numa clientela em potencial para o desenvolvimento de programas de formação de professores que possibilitem a certificação de acordo com as exigências da nova lei.

Diante do quadro descrito e das exigências contidas na LDB as instituições de ensino superior do país vêm sendo solicitadas a participar de programas de formação cujo objetivo central é a qualificação de professores em nível superior. A clientela de tais programas é formada por professores que já atuam nas redes de ensino fundamental e médio e que ainda não possuem curso de nível superior, de licenciatura. Assim é que se realizaram convênios entre as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais, como uma alternativa para alcançar os índices de qualificação desejados visando à realização de cursos de licenciatura restritos aos professores que já atuam nas redes de ensino desses municípios, inclusive com

processo seletivo diferenciado. Estes cursos, em geral, são mantidos com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹.

1.1.3 Referenciais Curriculares para a Formação de Professores das Séries Iniciais

A perspectiva de estabelecer referenciais que orientem a educação escolar no ensino fundamental e médio está presente em vários artigos da LDB. Por exemplo, no artigo 4º, está incluída a necessidade de o Estado garantir padrões mínimos de qualidade na educação escolar pública. Da mesma forma, no artigo 9º, é atribuída à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

No capítulo referente à Educação Básica, o artigo 26 mostra a necessidade de uma base comum nacional nos currículos do ensino fundamental e médio, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em relação à educação superior, identificamos dois artigos nos quais há referência explícita à necessidade de se estabelecer diretrizes para este nível de ensino: artigos 53 e 64. No artigo 53, a questão é explicitada ao atribuir às universidades a autonomia de fixar os currículos dos seus cursos e programas, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes. Outra referência a este aspecto está contida no artigo 64, que aborda a necessidade de uma base comum nacional para a formação de profissionais para a educação, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Na busca de estabelecer diretrizes gerais para a educação superior, o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, formulou o Edital nº 04/97, convocando as instituições de ensino superior a apresentarem propostas para os seus diferentes cursos de graduação. Após o edital foram organizadas comissões de especialistas dos vários cursos de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas, o MEC inicialmente constituiu a Comissão de Especialistas de Pedagogia. Somente mais tarde, em novembro de 1999, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) das Licenciaturas, separado dos bacharelados. Esse GT foi composto por representantes de diferentes setores do MEC, ao contrário dos demais cursos de graduação. Entre esses setores participaram a Secretaria de Educação Superior – SESU e a Secretaria de Educação Fundamental – SEF, sendo posteriormente ampliado por outros especialistas no ensino das áreas que compõem a educação básica.

¹ Instituído pela Lei nº 9.424/96.

Ao lado destas iniciativas, o MEC desenvolveu diferentes ações no sistema educacional que têm reflexo na atuação dos professores: a criação do FUNDEF, a política de avaliação que inclui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Exame Nacional de Cursos -, a TV Escola, a formulação de referenciais curriculares para os diferentes níveis de ensino como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), dentre outros. A elaboração do documento intitulado "Referenciais para Formação de Professores" está inserida neste contexto e se refere à formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mais recentemente as políticas educacionais no governo Luís Inácio Lula da Silva vem dando continuidade a essas ações, sendo propostos dentre outros a Reforma da Educação Superior, Programa Universidade para Todos – PROUNI, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica – FUNDEB, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

No que diz respeito aos referenciais curriculares para a formação de professores, estes foram, após intenso processo de discussão, finalmente, aprovados em 08/05/2001 – através do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e que posteriormente foi transformado na [Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002](#). O processo de discussão que ocorreu desde a sua instalação, expressa os conflitos presentes no campo da formação de professores e que em certos aspectos colide com as orientações que vêm sendo difundidas no âmbito dos movimentos sociais organizados.

Isso se torna mais evidente no que diz respeito às diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação a possibilidade dessa formação ocorrer nos cursos de Pedagogia.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação desenvolveu-se o processo de construção das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, cuja versão final até hoje ainda não foi aprovada e que tem ensejado diferentes manifestações².

A conjuntura descrita permite levantar indagações sobre como este conjunto de diretrizes oficiais está sendo incorporado nos princípios e critérios que têm orientado a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial de professores em nível superior, com destaque para aqueles direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Por um lado, sabemos que os cursos de formação inicial têm que se adequar às orientações oficiais, havendo, pois uma tendência no

² O documento intitulado “A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia”, foi encaminhado em 10/09/2004 ao Conselho Nacional de Educação, com vistas à elaboração das diretrizes curriculares e subscrito pela ANFOPE, ANPED, e Centro de Estudos Educação e Sociedade – (CEDES).

sentido de que essas orientações acabem por predominar na proposição de um currículo para esses cursos. De outro lado, o movimento observado no contexto nacional sugere uma atitude de resistência à política oficial, sobretudo por parte dos movimentos organizados, como os sindicatos e diferentes associações de educadores, além da resistência dos docentes das Faculdades/Centros de Educação, sobretudo das universidades públicas.

Esta situação pode ser depreendida a partir de documentos elaborados pelas entidades organizadas como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação - FORUMDIR, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Esse foi o caso dos documentos apresentados por essas entidades nas Audiências Públicas que antecederam a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Para uma melhor compreensão acerca de como vem ocorrendo a organização dos currículos no campo da formação de professores, há necessidade de entender as contradições existentes nesse processo, em que as relações de poder, as lutas dos grupos em diferentes posições, definem a configuração dos currículos. Assim é que é igualmente importante identificar as correlações de forças que determinaram maior ênfase em dada forma de conhecimento em detrimento de outra, bem como a atuação dos atores sociais (LOPES, 1998:58).

1.2 Formação de professores e currículo

A seguir, procuramos discutir conceitos fundamentais na constituição da temática de estudo e na delimitação do objeto, na busca de uma compreensão mais clara sobre o conhecimento produzido, via estudos e pesquisas, que têm sido acumulados nos últimos anos. Nesta perspectiva, a seção foi organizada em quatro itens que abordam: (a) as tendências atuais na formação de professores, (b) a formação docente para séries iniciais da escolarização; (c) o currículo nos cursos de formação docente; essas seções são fundamentais para definir (d) o foco e os objetivos da investigação. Os três primeiros são fundamentais para a definição do último.

1.2.1. Tendências na Formação Docente

Diferentes autores têm procurado analisar as condições do trabalho docente no contexto da sociedade contemporânea, isto é, identificar como a profissão docente tem sido afetada pelas mudanças econômicas, culturais e sociais hoje em curso (ENGUIITA, 1998; GIL VILLA, 1998; ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995).

O processo de expansão do ensino, aliado às mudanças econômicas, sociais e culturais, irá se refletir na transformação do sistema educacional, diante do aparecimento de novos problemas para conviver com os quais os sistemas de ensino não foram preparados. Esteve (1995) aponta um conjunto de doze indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudança nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor. Tal conjuntura ocasiona, dentre outros problemas, um conjunto de reações dos professores que na literatura pedagógica é conhecido pela expressão *mal-estar docente* (ESTEVE, 1995:97).

Sobre esta questão, em trabalho anteriormente publicado, analisamos que ao lado do processo de desvalorização social e salarial do professor, decorrente das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da jornada de trabalho

excessiva,³ juntam-se os processos inadequados de formação, o que contribui para a difusão da idéia de que a escolha da profissão de professor se constitui numa opção que denota uma incapacidade por parte daquele que a escolhe, de buscar outras opções mais rentáveis. Esta idéia, evidentemente, tem repercussões na definição da escolha do curso a ser seguido pelos postulantes a uma vaga no ensino superior, desestimulando parte dos alunos a optarem por essa modalidade de formação⁴ (CAMARGO, 2001: 12).

Sem dúvida, o processo de expansão do ensino básico vem colocando diferentes desafios à profissão docente, tornando-se importante repensar o processo de formação do professor, no sentido de prepará-lo para os problemas que enfrentará na sua trajetória profissional.

Para Nóvoa (1997), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura

³ Os professores, em geral, precisam trabalhar mais de um turno, às vezes até três turnos, tendo em vista os baixos salários que lhes são destinados, sem que lhes seja destinado horário para qualificação ou preparação das aulas.

⁴ Apesar desse quadro, no Brasil tem aumentado a demanda pelos cursos de licenciatura diante de inúmeros fatores como: aumento efetivo de oferta de emprego docente, ampla divulgação no período, acerca do papel que a educação básica exerceria para a localização dos indivíduos no mercado de trabalho, decorrente do aumento de vagas na educação básica, despertando a atenção para as oportunidades de trabalho nessa área. Na UFMG, por exemplo, o curso de Pedagogia que tinha, no ano de 1997, 6,18 (curso diurno) e 10,62 (curso noturno) candidatos por vaga, passou em 2002 para 19,30 e 19,27 respectivamente. Já em 2003 a procura foi de 13,22 (curso diurno) e 21,78 (curso noturno). No ano de 2004, observou-se um equilíbrio entre os dois turnos 13,39 (curso diurno) e 12,27 (curso noturno).

organizacional no seio das escolas, o que poderia trazer ganhos para tanto para o ensino como para os profissionais que nele atuam.

Este mesmo autor aponta a necessidade de o processo formativo estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que também é uma identidade profissional (IDEM).

Ao lado desse entendimento, ganha igualmente relevância em âmbito mundial a perspectiva de uma formação inicial breve aliada a uma formação continuada mais bem planejada e implementada. Prevalece a idéia de que a formação profissional só se desenvolve realmente no exercício da profissão, o que acaba por restringir os processos de formação inicial de professores, contribuindo para acentuar uma concepção instrumental nos cursos destinados à formação docente.

Desta forma, em um contexto no qual ganha força a discussão e as divergências acerca do processo de formação de professores, torna-se imprescindível o estudo dos processos de formação empreendidos no contexto das reformas educativas, para que possamos perceber qual a natureza da formação profissional que vem sendo desenvolvida e que perspectivas se colocam para a inserção desses profissionais nos sistemas de ensino.

Podem-se identificar diferentes tendências no que concerne à análise da formação docente. Segundo Pérez Gómez (1998: 354), baseando-se em Zeichner e Feiman-Nemser, quatro perspectivas básicas são dominantes no discurso teórico e nas atividades práticas da formação do professor: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Já Marcelo Garcia (1999: 33) aponta como

orientações predominantes na formação de professores: a acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

Estas classificações permitem identificar diferentes orientações presentes no campo da formação de professores. E, como toda classificação, há que se ter clareza de seus limites, uma vez que na prática há interpretações variadas sobre estas perspectivas e combinações entre elas, pois esses tipos não aparecem puros, mas podem ser vistos como aspectos predominantes nos processos de formação de diferentes cursos. Neste sentido, a classificação apontada por Pérez Gómez será agora detalhada.

- **Perspectiva acadêmica**

Neste enfoque o ensino é tratado como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou e o docente é visto como um especialista nos diferentes campos de saberes que fazem parte desta cultura. A partir desses conceitos, sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dos conteúdos específicos (saberes disciplinares) que deverá transmitir.

Dois enfoques são apresentados dentro da perspectiva acadêmica: o enciclopédico e o compreensivo. No enfoque enciclopédico, a formação do professor é concebida como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico. O melhor desempenho na função depende do grau de conhecimento que o docente possui. Não há uma distinção clara sobre o saber e o ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática na própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente (Idem).

O professor como um intelectual que possibilita o contato do aluno com as aquisições científicas e culturais da humanidade é característica do enfoque compreensivo, o qual prioriza o conhecimento das disciplinas como objetivo chave na formação do docente. É necessário ao docente ser formado nos processos de investigação e descoberta, no conhecimento da estrutura epistemológica de uma determinada disciplina ou de um conjunto de disciplinas, bem como da história e da filosofia da ciência. Além disto, deve incorporar o que Schulman (citado por Pérez Gomez, 1998: 355) denomina conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, ou seja, a forma de representar seu conteúdo, de modo que o aluno/a possa incorporá-lo de maneira significativa às suas aquisições prévias.

- **Perspectiva técnica**

Nesta orientação, a preocupação central está em dotar o ensino de *status* e rigor próprios do conhecimento científico. A idéia de racionalidade técnica sustenta a concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas. Nesta concepção o docente é tratado como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática. A formação do docente se concentra em conhecimentos elaborados por cientistas, cabendo ao professor dominá-los, para com base neles fundamentar sua atuação profissional.

- **Perspectiva prática**

Um outro enfoque, identificado por Pérez Gómez que tem influenciado significativamente as propostas curriculares de formação é a *perspectiva prática*, na qual “o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (PÉREZ GOMEZ, 1998: 363).

Nesta perspectiva, a formação docente é feita prioritariamente na prática uma vez que, dada a diversidade de situações de escolarização, não é possível prever os processos que se desenvolvem neste âmbito, o que vai depender da criatividade e da adaptabilidade do professor.

Dois são as correntes nessa perspectiva: o enfoque tradicional e o que enfatiza a prática reflexiva, sendo que este último tem tido uma repercussão muito grande na literatura educacional atualmente disponível sobre os processos de formação docente (Pérez Gomez, 1998: 363).

No enfoque tradicional, o ensino é concebido como uma atividade artesanal, na qual o conhecimento existente, acumulado através dos tempos, formou-se através de tentativas e erros, possibilitando uma “sabedoria profissional”. Estes saberes são transmitidos de geração em geração, através da interação entre os professores mais experientes que introduzem os iniciantes neste processo de socialização profissional.

O enfoque reflexivo sobre a prática incorpora o entendimento de que, em face às diferentes situações que perpassam o trabalho docente, o professor deve ser preparado para desempenhar um novo papel. Assim, é preciso analisar o contexto no qual os professores atuam na sala de aula, e que lhes possibilita refletir sobre o mesmo.

- Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social

Por último, Pérez Gómez (Idem) distingue a *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*, que concebe o ensino como “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e se realizem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem”.

Neste sentido, a perspectiva de reflexão crítica deve estar incorporada ao cotidiano do professor, a fim de que o docente possa compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do contexto em que o ensino ocorre.

São dois os enfoques nesta perspectiva: o enfoque de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No primeiro enfoque – crítica e reconstrução social – há o entendimento de que tanto o ensino como a formação do professor volta-se para o desenvolvimento da consciência social dos cidadãos com vistas à construção de uma sociedade melhor, do ponto de vista de igualdades e justiça. O professor, como intelectual transformador tem compromisso com a formação dos cidadãos e, portanto, a sua formação deve dar ênfase às disciplinas das chamadas humanidades, ao desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica e ao desenvolvimento de atitudes, tendo como base o compromisso do professor com uma ação transformadora, tanto no âmbito escolar, quanto fora dele.

O enfoque de investigação-ação ou formação do professor para a compreensão inclui as contribuições de Stenhouse (1985)⁵ segundo o qual o modelo de desenvolvimento curricular deve ser processual e os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em princípios e procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino. O professor contribui ativamente na construção do currículo, o que requer a atividade intelectual e criadora do mesmo. Nesta perspectiva não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional do docente.

Outra contribuição neste sentido é a de Elliot (1997)⁶ que propõe a investigação-ação como uma forma de desenvolvimento curricular. Este autor aponta o caráter instrumental do conhecimento especializado, quando este ocorre fora do processo de investigação-ação, provocando a alienação do professor. Um dos requisitos para o desenvolvimento do processo de investigação-ação é a organização em grupos, em que participantes e observadores possam refletir e

⁵Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata: Madrid, 1985.

⁶ Elliot, J. *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1997.

dialogar sobre as práticas desenvolvidas, as perspectivas de mudança no contexto escolar e no contexto mais amplo da sociedade. Esta perspectiva deve ser entendida como contraponto ao modelo de racionalidade técnica, uma vez que entende que a prática docente, bem como a formação do professor, envolve um trabalho de natureza intelectual, de reflexão e interpretação constante.

1.2.2 A formação docente para as séries iniciais da escolarização

Em relação à formação docente para as séries iniciais da escolarização, objeto de estudo nesta tese, há que se reconhecer que se encontra em processo de grande mudança, quando passa a se exigir que seja feita em nível superior.

Ao longo de mais de um século, tem predominado uma tendência de desenvolver os processos de formação docente em cursos normais. Esta tendência à normalização, que se iniciou em um contexto de valorização dos processos de escolarização no século XIX, é assim expressa por Bourdoncle: a normalização do século XIX é a criação de lugares onde é estabelecida a norma do ensino e onde são formados aqueles que deverão seguir essa norma. Esta passava, a princípio, pela aquisição de um bom nível de formação de base seguida pela formação de uma moral e de gestos

profissionais (BOURDONCLE, 1997: 34).⁷

A perspectiva de sistematizar o processo de formação de professores toma corpo sobretudo a partir desse século, com a ampliação da escolarização então disponibilizada à população. A concepção de normalização remete ao entendimento de que o processo de formação do professor deve ser regulamentado incluindo a perspectiva de uma formação intelectual básica e de padrões de conduta moral e de atitudes consideradas aceitáveis dentro do exercício da profissão.

No Brasil a formação de professores para o ensino das séries iniciais da escolarização esteve vinculada durante longo período histórico ao ensino normal, em uma formação profissional que antecedia o ensino superior, localizada, em geral, no ensino médio, mas não exclusivamente.

Conforme mencionado, a partir da aprovação da LDB vem sendo incentivada a formação de professores em nível superior, com repercussões sobre o significado que essa formação deve ter especialmente no que diz respeito ao *locus* de formação e à concepção que deverá norteá-la. Assim, o artigo 62 da referida lei aponta para a formação de professores em duas instâncias: universidades e institutos superiores de educação, o que pressupõe concepções diferenciadas acerca do processo de formação, dependendo de qual seja a opção a ser seguida por uma determinada instituição (BRZEZINSKI, 1999; SILVA, 1999; LIBÂNEO E PIMENTA, 1999).

Bourdoncle distingue a idéia de academização e universitarização. Por academização entende:

⁷ Cf. original em francês. : (...) la normalisation du 19 ième siècle, c'est la création de lieux où est établie la norme de l'enseignement et où sont formés ceux qui devront ensuite suivre cette norme. Celle-ci passait d'abord par l'aquisition d'un bon niveau de formation de base puis par celle d'une morale et de gestes professionnels (...)

o movimento que leva os antigos institutos de formação de professores (escolas normais, training colleges) a se aproximarem do ensino superior pelo funcionamento (elevação do nível de recrutamento, concessão de um diploma de ensino superior), e mais ainda pelo conteúdo centrado nos saberes acadêmicos, isto é, nas disciplinas, em detrimento dos aspectos profissionais de seu ensino (BOURDONCLE, 1997: 34).

A idéia de universitarização corresponde ao:

movimento de absorção das antigas instituições de formação de professores (escolas normais, escolasticados) pelas estruturas próprias da universidade. Trata-se de uma estrutura polivalente em dois sentidos. Em primeiro lugar, a formação se faz acompanhada de pesquisa e as carreiras são fortemente influenciadas por esta última. Em segundo lugar, a formação em si mesmo está ligada a diversas especialidades das profissões educativas. Para prepará-la, é preciso fazer intervir, quando necessário, especialistas de outros departamentos universitários, ou planejar em conjunto com eles uma parte da formação. (IDEM: 35).⁸

Segundo Waldeck Carneiro da Silva, a idéia de universitarização da formação do professor traz consigo o entendimento de que é preciso investir em outro perfil profissional para o professor, que se quer dotado de maior autonomia intelectual para pensar, inventar, adaptar, ser sujeito de sua ação profissional, deixando de ser aquele que segue prescrições pedagógicas (SILVA, 1999:47).

As divergências quanto ao *locus* dessa formação estão ligadas à pertinência da formação de professores nas universidades. Sobre essa questão, entre os argumentos utilizados para justificar a formação de professores em âmbito não-universitário, Silva (1998:58) afirma que ganha força tal concepção no contexto brasileiro em face à inexistência de condições atraentes de trabalho para os professores e candidatos ao magistério. Tal justificativa está baseada no entendimento de que o investimento feito não tem o correspondente efeito na realidade da escola básica, uma vez que, por mais qualificada que seja a formação recebida na universidade, não há garantia de retorno positivo, devido às precárias condições de trabalho nesse nível de ensino.

Por último, Silva aponta outro foco de resistência à formação do professor primário em nível universitário, motivada pela desvalorização no interior das universidades da tarefa de formar professores, o que pode ser constatado através da condição dos cursos de licenciatura, e em particular dos cursos de Pedagogia (IDEM: 58).

Neste cenário de mudanças, apesar das argumentações acima evidenciadas observa-se que, a partir da década de 80, têm sido desenvolvidas experiências de reformulações curriculares nos cursos de

⁸ Cf. original em francês: (...) L'universitarisation des années 30 à 50 aux États-Unis, des années 65-70 au Québec c'est le mouvement d'absorption des anciennes institutions de formation des enseignants (écoles normales, scolasticats) par les structures habituelles des universités (...)

Pedagogia, as quais incluem a ênfase na formação para as séries iniciais, com resultados considerados por Brzezinski (1999) como satisfatórios.

Esta conclusão difere dos argumentos apontados por Silva, principalmente se levarmos em consideração a desvalorização dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em geral no interior das universidades, posição essa que vem sendo modificada ainda que lentamente nessas instituições.

Em documento⁹ elaborado para discussão acerca da formação inicial de professores para a educação básica, Guiomar Namó de Mello reafirma alguns dos argumentos apontados por Silva, ao afirmar que:

é preciso dar prioridade à formação de professores na perspectiva e no âmbito da política de educação básica, independentemente da problemática do ensino superior como tal, inclusive, e talvez principalmente, dos impasses gerados pela fragilidade da área de educação na maioria das universidades, pela departamentalização e conseqüente segmentação nas licenciaturas(MELLO, 1999: 4).

Este documento sintetiza alguns pontos considerados fundamentais no debate que se processa no campo da formação do professor. Expressa algumas das concepções em que se têm pautado as orientações seguidas pelas políticas oficiais, dada a posição ocupada pela autora, membro do Conselho Nacional de Educação e da Comissão formada pelo Ministério da Educação que elaborou as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e recentemente aprovado.

A criação do Curso Normal Superior vem sendo indicada como opção preferencial de formação do professor das séries iniciais em diferentes documentos oficiais que têm tratado da questão, a saber: Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, Parecer CNE/CES 133/2001, Parecer CNE/CP 009/2001 e mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

Em todos estes documentos, não há absolutamente indicação do curso de Pedagogia como formador de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário, nas discussões que precederam a tramitação destes documentos, é atribuída, direta ou indiretamente, ao curso a responsabilidade pelas tradicionais deficiências que impedem a necessária melhoria da qualidade do ensino básico.¹⁰

Contrapondo-se ao conjunto de orientações presentes na política oficial, encontra-se uma outra concepção que vem sendo defendida pelo movimento de educadores liderado pela ANFOPE. Esta concepção, construída através de pelo menos duas décadas, tem sido:

reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, que tem orientado estudos que foram dando forma e conteúdo às idéias, proposições e propostas de reestruturação curricular, particularmente nos cursos de pedagogia e de numerosas instituições em nosso país, em resposta aos ideais dos educadores na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério ((FREITAS, 1999:30).

⁹ Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical, elaborado por Guiomar Namó de Mello.

¹⁰ Conforme declaração de voto da conselheira Eunice Ribeiro Durham, contrário à decisão do Conselho Pleno do CNE, que aprovou a alteração do Decreto 3.276/99.

O conjunto de princípios norteadores defendidos pela ANFOPE inclui uma sólida formação teórica, a unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e político do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial articulada à formação continuada, configurando-se como instrumento de análise e discussão das políticas atuais no campo da formação de professores.

1.2.3 O currículo como categoria central para estudar os cursos de formação docente

Existem na literatura variadas explicações sobre o significado de currículo incluindo desde aquelas que procuram entendê-lo a partir da sua função social como ponte entre a sociedade e a escola, passando pelas explicações que o concebem como um projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes experiências e conteúdos, chegando até as formulações que o entendem como a expressão formal e material desse projeto pedagógico que deve apresentar determinado formato, conteúdo e orientações seqüenciais (SACRISTÁN, 1998:14).

Para Tomás Tadeu Silva (1999), as definições de currículo disponíveis na literatura não são utilizadas para captar o verdadeiro significado de currículo, mas para mostrar aquilo que o currículo é. Assim, a forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias corresponde, portanto, ao entendimento de como o currículo tem sido trabalhado historicamente.

Segundo Goodson (1995), o vínculo entre currículo e prescrição decorre da etimologia básica da palavra currículo originária da palavra latina *currere* (correr), significando curso ou carro de corrida. A idéia de currículo como prescrição questionada no início dos anos 70, marcou decisivamente as teorias curriculares forjadas, sobretudo na primeira metade do século XX, ou seja, um conjunto de asserções indicando como a escolarização deveria ocorrer. Grande parte dos estudos curriculares até então produzidos estiveram restritos à atividade técnica de *como fazer* o currículo, nas suas formas de organização e elaboração. (Silva, 1999: 30).

As teorias críticas surgidas a partir da década de 60 questionam a orientação seguida pelos estudos no campo do currículo. Discutem por que esses últimos negligenciam questões fundamentais sobre a razão de determinados tipos de conhecimentos e não outros serem privilegiados em uma dada organização curricular, contribuindo para manter uma característica recorrente, na trajetória dos processos de escolarização, que é a da diferenciação, ou seja, a de classificação dos estudantes.

Assim é que as teorias críticas apresentam como características o questionamento do papel do currículo e das relações de poder sobre as quais ele se assenta, discutindo ainda os

efeitos do currículo na vida das pessoas e nas relações sociais.

No campo das teorias críticas destaca-se a visão do currículo como uma construção social, idéia defendida pela “Nova Sociologia da Educação” (NSE), movimento que emerge no início dos anos 70 na Inglaterra, que inclui os estudos desenvolvidos por Young (2000), Bernstein (1996), dentre outros. O ponto básico para a NSE era colocar o currículo como uma questão central, ou seja, como principal objeto de estudo da Sociologia da Educação.

De acordo com a NSE, a questão fundamental que perpassa qualquer teoria do currículo envolve saber qual é a definição de conhecimento a ser ensinado, pois o currículo é sempre o resultado de uma seleção, desenvolvida a partir de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 1999:14).

Os trabalhos da NSE procuram evidenciar conexões entre currículo e poder, currículo e controle social. Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Sobre essa questão Goodson (1995: 27), assim se refere: “Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Vale dizer que na trajetória da escolarização, existem conhecimentos e saberes que foram relegados a um segundo plano, em face de outros saberes com mais prestígio e maior visibilidade social.

Para Goodson (Idem), iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e um conteúdo de currículo debatido e concluído em situação histórica particular e com base em determinadas prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e da sala de aula.

Neste contexto, o entendimento de cultura, de modo plural, implica reconhecer que não existe uma única cultura, unitária, homogênea e universalmente praticada. Há, pois, diferentes culturas e um campo ou terreno de luta no qual eles se confrontam. A partir destas relações de poder que se travam entre diferentes grupos e classes sociais, é realizada a seleção e definição dos conhecimentos que deverão ser priorizados no currículo escolar (MOREIRA e SILVA, 1997: 27).

Mais recentemente, os estudos sobre currículo têm incorporado as orientações decorrentes da influência do pensamento pós-estruturalista. Ao descrever o que poderia caracterizar essa influência sobre a área de estudos do currículo, Santos e Moreira (1995: 50) apontam a ênfase

na análise das formas como o currículo constrói identidades e subjetividades. Segundo esses autores essa influência está presente nos trabalhos de autores como Giroux, MacLaren, Cherryholmes e Popkewitz.

Dentro desta perspectiva, destacamos Popkewitz (1997), que tem centralizado seus estudos na compreensão dos processos de reforma educativa. Para ele, os processos de reforma educativa se caracterizam pelas relações sociais que se estabelecem com a organização das instituições, definindo novas formas de governo e de disciplinamento que precisam ser analisadas e discutidas.

Para esse autor os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo no interior de diferentes possibilidades. As regras subjacentes ao currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole; uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos gerem a si próprios e representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades de ação cotidiana (POPKEWITZ, 1997: 47).

Segundo Goodson, é necessário perceber as diferentes áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, desde a sua concepção enquanto política curricular, até à sua materialização enquanto prática na sala de aula, onde inúmeras relações acontecem.

Este autor busca evidenciar os conflitos que ocorrem em torno da definição do currículo escrito, em face à luta constante travada diante das diferentes aspirações e objetivos da escolarização. Enfatiza ainda que, neste processo de conflito, há sempre um “significado simbólico” e um “significado prático”, na medida em que os critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública da escolarização (Goodson, 1999: 34).

O estudo acerca das definições que se dão no nível pré-ativo do currículo (currículo escrito ou oficial) contribui para mostrar as idéias que estavam em jogo na definição das

orientações curriculares em uma determinada época, o horizonte em que o debate se estabeleceu, bem como o projeto educacional que prevaleceu em um determinado contexto.

Goodson justifica a opção pelo estudo do currículo em nível pré-ativo a partir de duas afirmações:

Em primeiro lugar, o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa do currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola (GOODSON, 1995:21).

Além disto, para se propor uma prática que seja alternativa a uma dada proposta curricular, é preciso partir dessas formulações oficiais para que se possa inclusive conceber, outras possibilidades curriculares para redirecionar ou influenciar as práticas que estão sendo desenvolvidas, ou seja, a própria ação.

A inclusão dos textos oficiais possibilita conhecer os mecanismos de regulação social que os orienta, bem como a epistemologia social subjacente a eles, uma vez que, como acentua Popkewitz, há uma estreita relação entre conhecimento, instituições e poder. Sob a influência dos estudos desenvolvidos por Foucault, Popkewitz (1998) afirma que os esquemas de raciocínio e racionalidade estão submetidos a epistemologias socialmente construídas que representam e

incorporam relações sociais, não sendo diferente quando se analisa as políticas curriculares oficiais.

Um outro aspecto a ser destacado na configuração deste estudo diz respeito ao fato de que as políticas curriculares têm diferentes efeitos: autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros, fabricam os objetos epistemológicos de que falam, por meio de um léxico próprio, geram uma série de variados textos, ampliando os textos-mestres (SILVA, 1999: 11).

É preciso ainda levar em conta que na elaboração de propostas curriculares podem aflorar os principais impasses e divergências encontradas nessa área. Sobre esta questão, Santos (2001) elenca vários dilemas que a seu ver estão presentes no processo de elaboração do currículo; dentre estes enumera: currículo acadêmico x currículo não-acadêmico, currículo por disciplinas x currículo integrado, universalismo x multiculturalismo, ensino propedêutico x formação profissional e, por último, formação humana x competências.

No campo da formação de professores essas controvérsias tendem a se evidenciar, não estando, portanto imunes aos principais impasses e divergências acima explicitados.

Buscaremos demonstrar que presentemente há uma tendência a serem incorporados elementos teóricos das diversas correntes do pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas numa conciliação superficial uma vez que seus fundamentos se contradizem ou se opõem.

Situando mais especificamente os anos 90, nos quais ocorrem inúmeros debates sobre as novas orientações curriculares sobre a formação inicial de professores, procuramos entender esse momento a partir de Lopes e Macedo, para quem a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 90 é o hibridismo (2002:47). Essa afirmativa se evidencia através do trânsito pela diversidade de tendências teóricas, ao invés da uniformidade, um campo contestado no qual se misturam influências, interdependências, rejeições.

Buscaremos demonstrar que presentemente, na configuração de novas propostas curriculares de cursos de formação de professores há uma tendência a serem incorporados elementos teóricos das diversas correntes do pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas.

1.2.4 O foco e os objetivos da investigação

Como visto o movimento de reforma educativa em curso, no quadro da construção de um novo projeto de sociedade que busca inserir o país na nova ordem mundial, coloca o currículo como um dos espaços centrais destas reformas, uma vez que na definição do currículo se travam lutas decisivas pela hegemonia de certas idéias e valores referentes ao significado dado à formação inicial. Em se tratando de uma política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lo, dando-lhe legitimidade e autoridade (SILVA, 1999: 29).

Daí a importância estratégica de se definir as orientações curriculares que irão prevalecer em um determinado contexto de escolarização.

Podemos dizer que para fins explicativos e didáticos, que de certa forma, dois tipos de visões predominam no campo da formação profissional. Uma delas vê esta formação como um processo de desenvolvimento humano voltado para uma atuação sintonizada com a realidade social, em que o profissional está inserido. A outra considera a formação profissional de um ponto de vista instrumental, em que a educação deveria estar mais sintonizada com as demandas postas pelo mercado de trabalho.

Essa controvérsia se acentua mais recentemente nas políticas curriculares implantadas após a nova LDB ganhando relevância a idéia do ensino baseado em competências, concepção que tem sua origem nos processos de formação oriundos da educação profissional.

Partimos do entendimento de que as orientações oficiais constituem uma das referências nas concepções curriculares que nortearão a organização dos currículos de diferentes cursos de formação de professores. Além disto, há um conjunto de influências oriundas da literatura e de pesquisas sobre a formação do professor que se refletem em projetos, debates teóricos e nos currículos, além da própria experiência e da cultura das instituições escolares.

Há uma significativa produção sobre formação docente difundida e utilizada nos cursos de formação de professores, cuja importância não há como desconsiderar (Schön, Nóvoa, Perrenoud, Zeichner). É o caso da perspectiva desenvolvida por Schön (1997) que propõe a formação do professor reflexivo - tema que tem fundamentado uma significativa produção neste campo.

Um outro aspecto a ser considerado na definição dos currículos no campo da formação docente é a participação decisiva do movimento nacionalmente organizado de educadores, especialmente a ANFOPE, a qual vem por meio de uma concepção sócio-histórica teorizando e formulando propostas para a formação docente podendo igualmente influenciar as instituições voltadas para a formação de professores, sobretudo os cursos de Pedagogia.

Acreditamos que a incorporação das diretrizes oficiais ao currículo dos cursos de formação não se dá de forma automática. Há uma disputa político-ideológica em curso, na qual diferentes concepções têm procurado obter a hegemonia na área. Há uma tensão constante entre o discurso oficial e a produção crítica expressa em diferentes textos, a partir do conjunto de condições objetivas que se materializam nas produções locais sobre o assunto, ou seja, na definição curricular das diferentes instituições de formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando as múltiplas influências existentes no campo da formação professores, além do reconhecimento da importância estratégica atribuída a esse campo, sobretudo no que diz respeito à definição do currículo pré-ativo para a viabilização de um determinado projeto educacional é que desenvolvemos este estudo direcionado para a compreensão das mudanças ocorridas no currículo de formação de professores, tendo como referência os primeiros anos da escolaridade (séries iniciais do Ensino Fundamental).

Assim é que pesquisa aqui desenvolvida busca discutir a partir da análise dos dispositivos legais, como tem se dado a incorporação das diretrizes oficiais nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas diretrizes geram novos textos que podem por sua vez confirmar conciliar posições divergentes, ampliar ou se contrapor, totalmente ou em parte, ao discurso presente nas políticas curriculares.

A idéia de texto aqui utilizada tem como referência Bernstein (1996) para quem num sentido literal ou num sentido ampliado, pode estar designando o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta.

O currículo entendido como um texto, como discurso, como um uso situado de uma linguagem, é marcado pela interação tensa entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas (Lopes, 1998:61). Para Lopes, baseando-se em La Capra a textualidade não se esgota nos livros; o contexto ou o mundo real é ele mesmo textualizado de várias formas. Ainda segundo essa autora a idéia de contexto extrapola esse entendimento segundo o qual o contexto se refere aquilo que se situa fora do texto e com ele interage; para, além disso, o contexto penetra e se materializa no texto, assim como o texto produz significados no contexto.

Assim é que julgamos importante investigar que textos têm sido produzidos a partir do confronto de diferentes discursos (discurso oficial, discurso acadêmico, discurso oriundo das entidades organizadas) buscando igualmente conhecer o contexto no qual um novo discurso foi elaborado, como resultado de

diferentes interesses, negociações, lutas e conflitos. Isto posto, algumas questões se colocam: Que grupos são autorizados a falar neste processo? Que concepções sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram determinantes na definição do currículo pré-ativo de diferentes instituições de ensino superior? De que forma os projetos educativos, dessas instituições, confirmam, ampliam ou se contrapõem ao discurso oficial? Como o contexto nacional e de cada instituição influenciou as propostas curriculares estudadas?

Cabe aqui, portanto, propor uma investigação que responda às preocupações sobre como as políticas oficiais vão se reconfigurando nos novos projetos dos cursos de formação docente e em função das tendências que estão presentes no campo da formação de professores e suas interferências na elaboração dos currículos destes cursos. Tal estudo permite ver como, na prática, as decisões curriculares são permeadas e constituídas por múltiplas interações entre texto e contexto.

Em linhas gerais este estudo tem como foco central a análise do processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, tendo como referência as políticas educacionais formuladas na última década e a literatura sobre o assunto produzida por acadêmicos e por associações de docentes. Para isto pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar os discursos veiculados em textos oficiais, textos acadêmicos e oriundos dos movimentos sociais organizados sobre currículos de formação de professores em nível superior para os anos iniciais da escolaridade;
- Caracterizar o contexto no qual novas formulações são produzidas, evidenciando as tensões, conflitos, bem como as mediações presentes no processo de elaboração das novas propostas curriculares.

1.3. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, procuramos estruturar a orientação teórico-metodológica desenvolvida a partir de três itens que focalizarão: (a) a abordagem de pesquisa; (b) contexto e participantes; e (c) coleta, tratamento e análise dos dados.

1.3.1 Abordagem de Pesquisa

Considerando que a perspectiva deste estudo é a de analisar discursos, será utilizada uma abordagem de investigação que considere a natureza discursiva constituidora do *corpus* de estudo. A noção de discurso aqui tomada como referência ultrapassa seu aspecto linguístico propriamente dito. O foco da análise desenvolvida está voltado para o conteúdo e o contexto da linguagem.

Para Brandão (1995: 12), a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, a qual não pode ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais, não sendo adequado o seu estudo fora das condições onde foram produzidos.

Neste sentido serão úteis as contribuições de Michel Foucault, para quem a análise do campo discursivo está relacionada com a perspectiva de compreensão do enunciado:

na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência; de fixar seus limites de forma mais justa; de estabelecer seus enunciados de forma mais justa; de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado; de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar porque não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio de outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2002:31).

Pode-se assim dizer que o desenvolvimento deste trabalho está voltado para a compreensão de como as palavras ou conjunto de sentenças se relacionam a determinadas práticas constituindo assim uma nova prática discursiva. Trata-se de: multiplicar relações, situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente. É tratar os enunciados na sua dispersão e na sua “pobreza”, uma vez que poucas coisas são realmente ditas nesse grande murmúrio anônimo do “ser da linguagem” (Fischer, 2001:205).

A adoção da noção de discurso com base em Foucault implica ainda em admitir a idéia do discurso ativamente constituindo ou construindo a sociedade em suas várias dimensões, além de incorporar o entendimento de que há uma interdependência entre as diferentes práticas discursivas de uma sociedade ou instituição (FAIRCLOUGH, 2001: 64).

Mais é sobretudo a segunda idéia é que vai nos interessar mais de perto uma vez que ao se referir a interdependência entre as diferentes práticas discursivas, o autor está com isso admitindo que os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam. Desta forma qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras práticas e é definido pelas suas relações com outras práticas discursivas.

Buscaremos ainda no decorrer deste trabalho recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações bem como o sentido último das coisas, práticas que Fischer considera comum quando se fala em fazer o estudo de um discurso (FISCHER, 2001:198).

Além disso, de forma recorrente no decorrer deste trabalho serão utilizados conceitos de discurso, formação discursiva, prática discursiva, formação de conceitos, interdiscursividade, espaço discursivo e campo discursivo que se encontram presentes nas obras de Foucault (2001), Maingueneau(1998) e Fischer(2001).

A perspectiva apontada neste estudo é ainda a de analisar e identificar confluências e divergências em diferentes textos, procedentes de fontes autorais distintas, que possibilitem compreender com quem estes textos dialogam, de que lugares são produzidos, para quem se dirigem, de modo a explicitar o processo de recontextualização existente nas concepções curriculares que veiculam.

A idéia de recontextualização é aqui utilizada tendo como base as teses de Basil Bernstein (1996), segundo o qual teorias, concepções filosóficas, uma nova idéia no campo intelectual sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico, em um novo texto produzido no âmbito da pedagogia.

Em relação à especificidade do discurso pedagógico enquanto um discurso especializado, para Bernstein o discurso pedagógico “é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas”. Dito de outra forma o discurso pedagógico “é um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (Idem, 259).

O que ocorre é que há um processo de recontextualização, no qual outros discursos passam por um processo de seleção, apropriação, relocação, refocalização; além disso, há todo um processo de ordenamento e reordenamento que tem como consequência a constituição de um novo discurso: o discurso pedagógico que resulta do processo de recontextualização.

Ainda sobre esse assunto Bernstein (Idem) nos diz ainda que o discurso regulativo é pré-condição para todo discurso pedagógico; assim é que anteriormente à transmissão de competências é necessário criar uma regulação moral das relações sociais de transmissão e aquisição.

Uma vez exposta a abordagem a ser adotada no curso da investigação podemos então propor o argumento central deste trabalho: é o de que nos últimos anos o discurso sobre formação de professores sofreu alterações concretas, passando a incorporar, o discurso produzido por intelectuais da área educacional de diferentes países, as orientações provenientes de organismos internacionais; essas práticas discursivas sofrem modificação em vários contextos, seja no âmbito das agências do estado, e departamentos especializados, nas universidades em seus departamentos de educação e de outras agências no âmbito educacional.

1.3.2 Contexto e participantes

No desenvolvimento da investigação buscamos compreender quais as mudanças no discurso sobre a formação inicial do professor para os primeiros anos da escolaridade. Para isto recorreremos à literatura produzida sobre o assunto, bem como ao estudo do currículo de instituições de ensino superior que vêm ofertando cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade.

A análise do processo de tramitação das diretrizes curriculares de formação de professores foi de fundamental importância na compreensão das mudanças investigadas. Para isto foi necessário nos determos em analisar as proposições contidas nos textos oficiais com especial destaque às orientações voltadas para a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental; uma outra fonte de informação considerou a participação dos movimentos sociais organizados, com destaque à ANFOPE, nesse processo. Assim é que foram analisadas as propostas contidas nos documentos produzidos pela ANFOPE durante os encontros nacionais levados a efeito por essa associação.

Os participantes do estudo são sujeitos individuais e/ou pessoas jurídicas que, a partir de distintos lugares sociais e hierárquicos, formulam enunciados que possibilitam a análise e o confronto de distintos discursos sobre formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental oriundos das instituições acadêmicas, das disposições normativas, das unidades formadoras e das organizações sindicais e/ou profissionais.

O critério para inclusão das instituições escolhidas para o estudo é o 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 as séries iniciais do Ensino Fundamental, no período compreendido entre a década de 90 e o ano de 2002, tendo como referência, a realidade específica do Estado do Pará, onde atuamos profissionalmente, e que apresenta ainda um índice significativo de professores sem nível superior. Este critério se relaciona com o entendimento de que, em regiões cujo quadro apresenta maior precariedade tanto na oferta de cursos de graduação quanto na qualificação docente, as instituições são mais suscetíveis a adoção de programas de formação que incorporem as orientações oficiais, uma vez que não tem ainda uma cultura de formação docente em nível superior para as séries iniciais do ensino fundamental mais bem estabelecida ou melhor sedimentada.

Além disso, o estudo terá como referência a escolha de instituições que ofertem o curso na cidade de Belém, onde deverão estar sediadas, considerando a viabilidade no acesso às informações.

O período do estudo vai de 1990 a 2002, tendo como referência dois marcos fundamentais: a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, Tailândia, e a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2002 já mencionada.

Em relação ao primeiro marco, a partir da referida conferência, o Brasil passou a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica (Vieira, 1999: 5), sendo estabelecido um quadro mais amplo para a definição de compromisso com a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem (NEBAs) de todas as crianças, jovens e adultos. Essa articulação irá ensejar o estabelecimento de várias diretrizes em torno de uma agenda prioritária para a Educação, em consonância com o debate travado no âmbito dos organismos internacionais desde o final da década anterior (década de 80) com nítidas influências no campo educacional nele incluída a formação de professores. O outro marco é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que representa a culminância de um intenso debate travado durante a década de 90, e que evidentemente se constitui numa importante referência para a orientação do currículo desses cursos.

Diante dos critérios enumerados, as seguintes instituições, Universidade do Estado do Pará – a UEPA, a Universidade da Amazônia - UNAMA (instituição de ensino privado) e por último a Universidade Federal do Pará – UFPA constituíram-se em nosso objeto de estudo.

1.3.3 Coleta, Tratamento e Análise dos Dados.

Neste estudo, procedemos à revisão da literatura produzida sobre currículo da formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade. A análise da produção científica no período estudado possibilita uma melhor identificação das mudanças no texto, no discurso sobre currículo no campo da formação de professores, além de favorecer a compreensão acerca do contexto em que foram introduzidas as políticas oficiais, tendo em vista as lutas travadas e o intenso debate que vêm ocorrendo na academia, nos movimentos de educadores, nas associações científicas, acerca do processo de implantação da atual política curricular.

Para isto tomamos como referência Estado da Arte já realizado pelo Grupo de Trabalho da ANPED sobre Formação de Professores – GT 8, cuja produção analisada teve como referência a década de 90 em periódicos de circulação nacional a exemplo de: Cadernos de Pesquisa, Educação em Sociedade, Educação em Revista, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Teoria e Educação. Uma outra fonte de informação nesse trabalho foi a análise de teses e dissertações apresentadas nesse período em programas de pós-graduação em Educação, além de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho - GT de Formação de Professores da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED). A inserção em estudo já desenvolvido permitiu uma melhor compreensão acerca das temáticas privilegiadas no campo da formação de professores na última década, uma vez que esse levantamento abrangeu o conjunto da produção científica em diferentes momentos e espaços onde essa produção poderia ter sido divulgada.

Para a compreensão do contexto em que as novas formulações curriculares foram produzidas, buscamos estabelecer uma comparação entre os conceitos recorrentes em textos situados em dois espaços discursivos : aqueles produzidos nos espaços discursivos oficial e os formulados especificamente pela ANFOPE. É preciso destacar que a produção da ANFOPE engloba parte da literatura mencionada no parágrafo anterior.

A partir do confronto dessas duas formulações é que demos prosseguimento a análise propriamente dita dos currículos das instituições selecionadas no âmbito do estado do Pará.

Na medida em que se trata de um estudo que busca analisar as mudanças nos discursos das instituições formadoras, foram coletados, nas instituições selecionadas, exemplares das duas últimas propostas curriculares de formação, contendo o discurso de fundamentação do projeto.

Como a intenção desse estudo é identificar as prováveis mudanças presentes nos currículos dos cursos de formação docente elaborados a partir da política oficial, buscamos averiguar que outras falas se fazem ouvir como contraponto à política oficial, como é o caso dos debates produzidos na academia, em associações e movimentos organizados.

Por fim há que se levar em consideração a própria experiência e da cultura das instituições escolares conforme já explicitado anteriormente. Sobre esse último aspecto tomamos como referência entrevistas realizadas por integrantes do corpo docente de cada uma das instituições estudadas, para que pudessemos melhor compreender as especificidades de cada proposta curricular. Tem que se ter em vista que este grupo é também influenciado pelos diferentes discursos que circulam neste campo, ou seja, discursos sobre a formação docente.

É importante lembrar que o estudo tem como referência as políticas curriculares voltadas para os cursos de formação de professores (nível superior) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, formuladas a partir da nova LDB. Desta maneira, volta-se para a análise de textos escritos sobre as propostas curriculares para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, oriundos de instituições de ensino superior promotoras desses cursos. Desta forma, este estudo, cuja pertinência e vantagens foram discutidas por Goodson (1995), enfatiza o estudo do currículo em sua fase pré-ativa, possibilitando a compreensão das condições e das diferentes posições dos atores no processo de elaboração do currículo.

Os elementos do currículo que serão analisados são: objetivos da proposta, a seleção dos conteúdos; a organização do currículo (por disciplinas, currículo integrado, ensino propedêutico, ensino profissionalizante, formação humana, ensino por competências); estrutura do currículo: disciplinas de

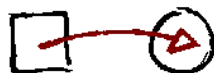
conteúdo / disciplinas pedagógicas; relação teoria-prática; organização do estágio curricular e a inclusão da pesquisa como elemento na formação.

Arlete Maria Monte de Camargo

Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela professora Dr^a Lucíola Licínio Castro Paixão Santos, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Belo Horizonte
2004



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada *AS POLÍTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ*, de autoria da doutoranda Arlete Maria Monte de Camargo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio Castro Paixão Santos

Prof^a. Dr^a. Edil Vasconcellos de Paiva

Prof^a. Dr^a. Leila Alvarenga Mafra

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Prof^a. Dr^a. Samira Zaidan

Prof^o Dr^o Luciano Mendes Faria Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Belo Horizonte, 20 de Dezembro de 2004

DEDICATÓRIA

Ao Lauro, Rafael, Fábio e Juliana, com quem partilho meus ideais e projetos.

AGRADECIMENTOS

A meus pais que me proporcionaram a formação inicial que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu esposo e filhos pela compreensão demonstrada durante o curso, nas minhas ausências e por ter me dado força e alento para continuar o trabalho nos momentos de desânimo.

À Prof^a Lucíola Licínio Castro Paixão Santos por ter me aceito como sua orientanda e pelas valiosas contribuições e críticas constantes que muito me auxiliaram durante a elaboração da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento – CAPES e aos colegas do Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação, do Centro de Educação da UFPA pelas condições institucionais para que eu pudesse cumprir as exigências do Doutorado.

Aos professores das instituições envolvidas na pesquisa (UEPA, UNAMA e UFPA) cujas entrevistas e informações possibilitaram melhor conhecer o contexto de cada instituição.

Aos professores Helena Corrêa de Vasconcelos, Paulo Sérgio Almeida Corrêa, Maria Olinda Silva e Souza Pimentel que em diferentes momentos da elaboração desta tese forneceram valiosas contribuições que muito auxiliaram na sua versão final.

A meus irmãos e amigos, pessoas queridas, que ao longo do curso sempre me incentivaram, em especial Rosali Sodré do Amaral, a *Lia*, cuja ausência entre nós se deu durante o desenvolvimento do curso.

Ao Fábio Camargo, pela ajuda nos segredos da informática, meu agradecimento especial.

RESUMO

A análise do processo de mudanças nas concepções curriculares sobre a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior se constitui no objetivo central deste estudo. Para isto desenvolveu-se análise dos discursos veiculados em textos oficiais, textos acadêmicos e oriundos dos movimentos sociais organizados sobre currículos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade com vista a estabelecer relação entre essas influências e a recontextualização de novas propostas curriculares (textos escritos) dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de instituições de ensino superior no estado do Pará, no caso a UEPA, UFPA e UNAMA.

A influência do espaço discursivo relativo às orientações oficiais se refletirá nos textos analisados através da evidência dada aos componentes curriculares direcionados para a prática docente e conteúdos do Ensino Fundamental. Um outro aspecto a ser destacado é a influência do espaço discursivo construído pela ANFOPE evidenciado através da incorporação de conceitos como base comum nacional e trabalho pedagógico, sobretudo nos cursos de Pedagogia voltados para formação de professores para as séries iniciais. À exceção do curso de Pedagogia da UFPA, a análise do currículo das instituições estudadas confirma ainda a tendência em desenvolver cursos de formação em serviço, através de propostas diferenciadas, de menor duração, tendência que pode ser observada em âmbito nacional e internacional e que se insere dentro da lógica que privilegia a relação custo-benefício.

A análise dos diferentes currículos evidencia ainda a idéia de intertextualidade, tendo em vista que é possível perceber no discurso desses textos a presença de tantos outros enunciados, oriundos de distintas formações discursivas.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyse the curricular changing processes of teacher education programs that aim at educating teachers for the first grades of fundamental school that have taken place at three universities in the state of Pará, northern region of Brazil. The universities are Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), and Universidade da Amazônia (UNAMA). In order to accomplish this objective I analysed different texts on the issue from different sources, which include official texts, academic texts, and non-official and non-academic texts by representatives of groups involved in curricular discussions. I also analysed the new curricula for teacher education programs aiming at educating teachers for the first grades of fundamental school at the previously mentioned universities. I was particularly interested in understanding how the different conceptions present in those texts influenced the new teacher education programs.

Two main contributions from the official texts were identified: the curricular constituents of teaching practice, and the decisions about what the table of contents for the fundamental school should be. One contribution from the texts generated inside the Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) was identified: the embodiment of concepts such as national basic curriculum and pedagogical work, specially within Pedagogy Programs that aim at educating teachers for the first grades of fundamental school. I believe it is worthy mentioning that the different conceptions of the groups that had discussed curricular changing inside the different universities is an embodiment of their beliefs and that they have been of primary importance to the processes.

The analysis of the different curricula makes it evident that they display an interplay of different voices from different texts.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição Percentual do Número de Docentes no Brasil , segundo o Grau de Formação e segundo o Censo do Professor – 1997 – Educação Básica	20
Gráfico 2: Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação e segundo o Censo do Professor – 1997 –1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental	21
Gráfico 3: Agrupamento por tema de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED – 1992 a 1998	99
Gráfico 4: Currículo do Curso de Formação de Professores da UEPA – Belém , por área	187
Gráfico 5: Currículo do Curso de Formação de Professores por área– Projeto Especial – UEPA.....	189
Gráfico 6: Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA segundo núcleos de formação	220
Gráfico 7: Currículo do Curso de Pedagogia do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar – UNAMA – 1997, por eixos de formação	240
Gráfico 8: Currículo do Curso de Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar – UNAMA – 2002, por eixos de formação	251
Gráfico 9: Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Programa Especial – Interiorização UNAMA – por eixos de formação	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Decreto Lei 8530, de 02/01/1946.	65
Quadro 2 – Decreto Lei nº 1190/193	74
Quadro 3 - Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores para o Pré- Escolar e 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental – UEPA.....	185
Quadro 4: Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores por Área - Projeto Especial – UEPA.....	201
Quadro 5: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPA	218
Quadro 6: Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério do Pré-escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar – UNAMA.....	238
Quadro 7: Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª Série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar - UNAMA.....	250
Quadro 8: Desenho Curricular Do Curso De Licenciatura Plena Em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização – UNAMA	234
Quadro 9: Quadro comparativo do currículo dos Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Belém por eixos	265
Quadro 10: Quadro comparativo do Currículo de Formação de Professores no Estado do Pará segundo eixos – oferta especial	269

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos (teses e dissertações) sobre Pedagogia, segundo os conteúdos estudados - 1990-199696
Tabela 2: Distribuição de artigos publicados em periódicos nacionais segundo temas – 1990-199798

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
GT – Grupo de Trabalho
FEP - Fundação Educacional do Estado do Pará
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
ISEP - Instituto Superior de Educação do Estado do Pará-
ISES – Institutos Superiores de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SESU – Secretaria de Educação Superior
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UVA - Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A origem da investigação	13
1.1.1 As mudanças educacionais e as transformações socioeconômicas na contemporaneidade	14
1.1.2 A formação docente no Brasil: o que os dados revelam	20
1.1.3 Referenciais curriculares para a formação de professores das séries iniciais da escolarização	22
1.2 Formação de professores e currículo	25
1.2.1 Tendências na formação docente	25
1.2.2 A formação docente para as séries iniciais da escolarização	31
1.2.3 O currículo como categoria central para estudar os cursos de formação docente	35
1.2.4 O foco e os objetivos da investigação	40
1.3 Procedimentos metodológicos	43
1.3.1 Abordagem da pesquisa	43
1.3.2 Contexto e participantes	46
1.3.3 Coleta, tratamento e análise dos dados	48
2 O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	50
2.1 A formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização: tendências predominantes	51
2.2 O curso de Pedagogia e a formação de professores para as séries iniciais.....	69
2.2.1 A Pedagogia no contexto das Ciências Humanas	69
2.2.2 A formação de professores no curso de Pedagogia	73
2.3 Propostas curriculares de formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior	84
2.3.1 Universidade Federal de Goiás	85
2.3.2 Universidade Federal de Minas Gerais	87
2.3.3 Instituto Superior de Educação do Estado do Pará – ISEP	90
2.4 Campo da produção científica sobre a formação inicial de professores na década de 90	94
2.4.1 Teses e dissertações	95
2.4.2 Artigos de periódicos	97
2.4.3 Pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED	99
3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A AS MUDANÇAS NO CAMPO DISCURSIVO	103
3.1 Para entender a questão: alguns esclarecimentos necessários	103
3.2 O debate sobre a formação do professor no processo de aprovação das diretrizes curriculares – entendendo o contexto	109
3.2.1 Sobre os documentos analisados	111
3.3 As orientações curriculares e a formação de um novo discurso	114
3.3.1 A base comum nacional e o desenvolvimento de competências: nucleando os campos discursivos	114
3.3.1.1 A ANFOPE e a construção da base comum nacional	115

3.3.1.2 O desenvolvimento de competências nas orientações curriculares no âmbito da política oficial	118
3.3.2 Papel da escola e do professor	127
3.3.3 O modelo e organização das instituições formadoras	132
3.3.3.1 Um novo espaço de formação é proposto: a criação dos ISES e do Curso Normal Superior	141
3.3.4 A epistemologia experiencial: a ênfase no componente da prática educativa	150
3.3.5 Organização da matriz curricular	158
3.3.6 Seleção de conteúdos culturais	167

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO NO CURRÍCULO DE nFORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS NO ESTADO DO PARÁ	176
4.1 Instituições de ensino superior no Estado do Pará e a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental	177
4.2 Elementos constituintes do currículo: análise das propostas curriculares	179
4.2.1 Universidade do Estado do Pará – UEPA	180
4.2.1.1 Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental– Belém	182
4.2.1.2 Curso de Formação de Professores para pré-escolar e 1ª à 4ª séries – Projeto Especial	198
4.2.2 Universidade Federal do Pará	208
4.2.3 Universidade da Amazônia	233
4.2.3.1 Pedagogia Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar	236
4.2.3.2 Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª série e Supervisão Escolar	255
4.2.3.3 Licenciatura em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização	230
4.3 Confluências e divergências nos currículos de formação de professores das séries iniciais no Estado do Pará	264
4.3.1 Oferta de cursos sediados em Belém	264
4.3.2 Oferta de cursos com demanda específica ofertados no interior do estado do Pará	268
5 CONCLUSÕES	273
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	283
ANEXOS	293
Anexo 1 – Síntese documentos oficiais	294
Anexo 2 Síntese dos documentos oriundos das iniciativas oficiais	296
Anexo 4 – Desenho curricular por eixos de formação – UEPA	300
Anexo 5 – Desenho curricular por eixos de formação - UEPA 2	301
Anexo 6 – Desenho curricular por eixos de formação – UFPA.....	302
Anexo 7 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 1	303
Anexo 8 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 2	304
Anexo 6 – Desenho curricular por eixos de formação – UNAMA 3	305

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de situar a investigação desenvolvida, desde a escolha da temática, sua relevância, bem como os elementos que foram importantes na sua delimitação. Além disto, procuramos identificar e analisar conceitos fundamentais na constituição da temática, na busca de uma compreensão mais clara sobre o conhecimento produzido, através de estudos e pesquisas que têm sido acumulados nos últimos anos. O capítulo está estruturado em 3 (três) seções: (1) a origem da investigação; (2) formação de professores e currículo e (3) procedimentos metodológicos.

1.1 A origem da investigação

A temática aqui desenvolvida, além da sua atualidade, surgiu da experiência vivenciada, durante o processo de reformulação do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará - UFPA, onde atuamos profissionalmente.

Naquele momento, marcado por profundas divergências conceituais e políticas acerca do currículo que deveria nortear a formação de nossos alunos, havia discordâncias, entre outros aspectos, em relação à especificidade da Pedagogia, e à pertinência de inserir a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no referido curso. O currículo que vigorava na época oferecia a habilitação "Magistério das Disciplinas Pedagógicas", para a formação de professores para atuar no ensino médio (antigo Curso Normal), sendo opcionais e complementares as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

O encaminhamento das discussões, sobretudo entre os integrantes da categoria docente, contribuiu para que a proposta curricular fosse debatida em um processo democrático e participativo. Contudo, a dificuldade de se chegar a um consenso ocasionou o adiamento da definição de um novo currículo, que só passou a vigorar a partir do ano de 2000.

Além de docente do curso, tivemos a oportunidade de constituir a Comissão de Avaliação que subsidiou o Colegiado do Curso no processo de reformulação e coordenar a referida Comissão durante parte de sua existência.

Pode-se dizer que as questões que se colocam no panorama local, de certa forma, refletem os problemas discutidos em âmbito nacional, os quais devem ser examinados cuidadosamente para que se possam tomar decisões de forma mais embasada na definição dos cursos de formação docente. Investigar questões sobre formação de professores para as séries iniciais é uma questão que se coloca hoje, no âmbito das políticas públicas, como de grande importância, além de favorecer a ampliação do debate sobre esta temática no campo do currículo.

A ênfase na formação inicial e continuada de professores, por parte do poder público na última década, evidenciada-se através dos discursos oficiais e de um conjunto de medidas regulamentadas pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Pode ser observado nesse âmbito que essa temática ganhou destaque no campo educacional a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394 (Brasil, Congresso Nacional, 1996), que introduziu alterações no que diz respeito à formação de professores.

1.1.1 As mudanças educacionais e as transformações socioeconômicas na contemporaneidade

De forma recorrente os estudos sobre as políticas no campo da formação docente têm enfatizado que o conjunto de medidas adotadas pelo poder público nesta área está intimamente relacionado com a questão da melhoria da qualidade da educação, com ênfase na educação básica. Visando superar esse problema são propostas pelo Estado um conjunto de reformas educacionais, as quais buscam soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais hoje em curso e ao modelo de reestruturação produtiva, que marca essa passagem de século (POPKEWITZ, 1997; BRASLAVSKY, 1998; OLIVEIRA, 2000; CATANI *et al.* 2000)

Para Oliveira (2000), as reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 90 estão sendo implementadas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas. Estas reformas segundo Catani *et al* (2000) partem de uma redefinição da Teoria do Capital Humano, que teve grande impacto nas décadas de 60 e 70 e que hoje busca articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais.

Neste cenário, a escola, em especial a básica, precisa ser modificada para que possa se adequar às exigências da nova realidade. É dada ênfase à formação de professores considerada elemento fundamental para o desempenho desse nível de ensino, tornando-se as reformas educacionais condição necessária para a implantação de um novo projeto social (TORRES, 1995; FREITAS, 1999; AGUIAR, 2000).

As deficiências detectadas no ensino básico têm sido apontadas como decorrentes da má formação dos professores que nele atuam o que coloca o processo de formação docente como um elemento central para que as inovações propostas sejam assimiladas e desenvolvidas no âmbito das escolas de ensino médio e fundamental. Diversas medidas vem sendo implementadas no campo de formação de professores. Grande parte dessas medidas que estão ocorrendo principalmente em países da América Latina, fundamentam-se em orientações emanadas dos organismos internacionais de financiamento. Diferentes estudos têm apontado a importância do Banco Mundial como referência nos processos de reforma educativa em diferentes países (TORRES, 1996; FONSECA, 2000; OLIVEIRA, 2000).

Torres (1996:152), analisando o conjunto das medidas propostas pelo Banco Mundial aos sistemas educativos dos países em desenvolvimento aponta várias conclusões contidas em documento do próprio Banco, sobre o que não funciona (becos sem saída), ou o que funciona (avenidas promissoras) em relação à educação básica desses países. Em relação à formação de professores, longos programas iniciais de formação docente situam-se no primeiro grupo; no segundo grupo, se encontram a formação docente em serviço, através da educação a distância, programas curtos, com uso de recursos tecnológicos, considerados fundamentais para a melhoria da educação nesse nível de ensino.

Estão em pauta orientações que têm estimulado uma lógica na qual a relação custo-benefício é privilegiada, em detrimento de padrões de qualidade que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e da produção do conhecimento na área educacional (Freitas, 1999: 28).

Em trecho de documento elaborado pelo Banco Mundial esta tendência é evidenciada:

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...) Esta educação geral - o conhecimento das matérias - pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (TORRES, 1995:165).

Essas orientações irão repercutir, sobremaneira, nas políticas desenvolvidas em diferentes países com os quais o Banco Mundial se relaciona, dentre eles o Brasil, contribuindo para a definição de suas políticas educacionais. É importante considerarmos as prioridades que vêm sendo observadas no financiamento de projetos na área social pelo referido organismo, e, que dizem respeito mais especificamente aos projetos educacionais.

Um conjunto de projetos vem sendo desenvolvido na área de capacitação de professores, através de convênios entre o Banco Mundial e os governos estaduais e federal. Estes programas estão inseridos no esforço governamental no sentido de cumprir as exigências da LDB, sobretudo no que concerne à formação docente em nível superior para o magistério das séries iniciais, bem como no sentido de formar os novos professores e os leigos de acordo com as mudanças recentes em curso na educação brasileira (OLIVEIRA, 2000: 6).

A LDB, em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação -, que inclui dispositivos acerca do processo de formação inicial de professores no seu artigo 62 explicita que a formação docente será feita em nível superior em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de formação. Chama ainda a atenção a exigência incluída no artigo 87, enfatizando que, até ao final da Década da Educação (ano 2007), todos os professores deverão ser habilitados em nível superior, incluindo-se aí a formação em serviço, reforçando-se, dessa forma, um fenômeno observado em âmbito mundial.

Conforme já observado a partir da promulgação da LDB vem sendo editado um conjunto de regulamentações relacionadas à formação inicial de professores. Dentre estas medidas, destacamos: a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e de cursos emergenciais (com o objetivo de qualificar os professores que já vêm atuando nas redes de ensino); a criação dos Cursos Normais Superiores e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. As ações apontadas incluem, entre outros aspectos, a valorização do componente da “prática educativa”, o desenvolvimento de competências e o aproveitamento da experiência docente (no caso de o discente já ter experiência no magistério).

Estes elementos estão presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/99, que dispõe sobre os Institutos, em seus artigos 1º, §1º:

Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e na prática profissional. (grifo nosso).

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISES), uma das modalidades de ensino superior prevista na nova lei, tem como objetivos a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos Cursos Normais Superiores e de Cursos de Licenciaturas, nos quais se inclui ainda a formação de professores das quatro séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; formação continuada para professores em exercício e programas de pós-graduação, de caráter profissional, voltados para a docência na educação básica. Além disto, legalmente, há a previsão de complementação pedagógica de qualquer graduado que deseje atuar na educação básica, com uma carga horária de, no mínimo, 540 horas (Resolução CNE/CP nº 2/97), além da regulamentação dos cursos seqüenciais que igualmente oferecem diploma.

A criação dos ISES traz embutida a concepção de que a universidade não deve envolver-se diretamente com a formação de professores, o que reforça a separação entre os estabelecimentos de ensino superior voltados para a pesquisa e os destinados à formação de profissionais de nível superior. Tal separação foi amparada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001), o qual estabelece no seu artigo 8º:

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:

I - universidades;

II – centros universitários;

III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Essa tipologia pode ser explicitada dentro do princípio de flexibilidade e diversificação da oferta que caracteriza a LDB. A obrigatoriedade quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão se restringiu às universidades, não sendo exigida como requisito para o funcionamento das demais modalidades de oferta de ensino superior, no caso centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores.

A hierarquização da oferta em nível superior normatizada em lei, e a definição do *locus* preferencial para a formação de professores no nível mais baixo da hierarquia, configuram um caminho peculiar aos cursos voltados para essa formação, que independentemente do setor ao qual se vinculam se público, particular ou comunitário, deverá se constituir como o menos oneroso, favorecendo assim a qualificação docente de baixa qualidade, com conteúdos aligeirados e empobrecidos (SCHEIBE E AGUIAR, 1999:222).

No caso dos institutos superiores de educação, a diferenciação se evidencia ainda na exigência da titulação de seu corpo docente que poderá ser composto com apenas 10% de mestres e doutores (artigo 4º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 1 de 30/09/99), diferentemente da exigência feita às universidades de ter em pelo menos 1/3 com esse nível de titulação (Artigo 52, da LDB).

O documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/ Ministério da Educação – MEC, "Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil", revela que a diferenciação entre os cursos de nível superior (previsto em Lei) tende a se aprofundar, diante do crescimento da demanda e dos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado. Além disso, a rápida expansão do número de concluintes do ensino médio gera uma demanda cada vez mais heterogênea, a qual aumenta a pressão para que o ensino superior diversifique sua oferta. O documento coloca a questão da seguinte forma:

Ao contrário do que ocorre na educação básica, cuja meta universal necessariamente requer que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas para o pleno exercício da cidadania, no caso da educação superior, o principal objetivo é oferecer diferentes opções, de acordo com os

perfis e interesses profissionais dos educandos. Por isso, observa-se uma tendência comum na maioria dos países, de diversificação e flexibilização da oferta. As reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade de conhecimento" (CASTRO, 2000:16).

Como pode ser visto, a tendência de diversificação e flexibilização da oferta, além da diferenciação institucional e acadêmica já mencionada, irá ter implicações na configuração do ensino superior, na qual se incluem os cursos de formação de professores, considerando-se as diferenciações que podem ser incorporadas na formatação dos cursos.

Em relação à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Curso Normal Superior, a primeira orientação, contida na Resolução CNE/CP nº 1/99, previa uma carga horária de 3.200 horas, das quais 800 horas poderiam ser creditadas, se o discente fosse egresso de curso normal em nível médio; e 800 horas, se o licenciando já possuísse experiência docente.

Sobre essa possibilidade, Scheibe e Aguiar afirmam que de pouco adiantaria a oferta de melhores cursos pelas universidades públicas, visto que os estudantes não resistiriam ao fato de que seus colegas poderiam diplomar-se em cursos semelhantes até mesmo na metade do tempo previsto nos cursos de licenciatura oferecidos em outras esferas. A redução de 1.600 horas nos cursos de formação de professores ensejou o aparecimento de cursos de duração breve, voltados para uma clientela com perfil que possibilitou essa redução, criando assim com essas medidas “um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora”. (Scheibe e Aguiar, 1999: 230).

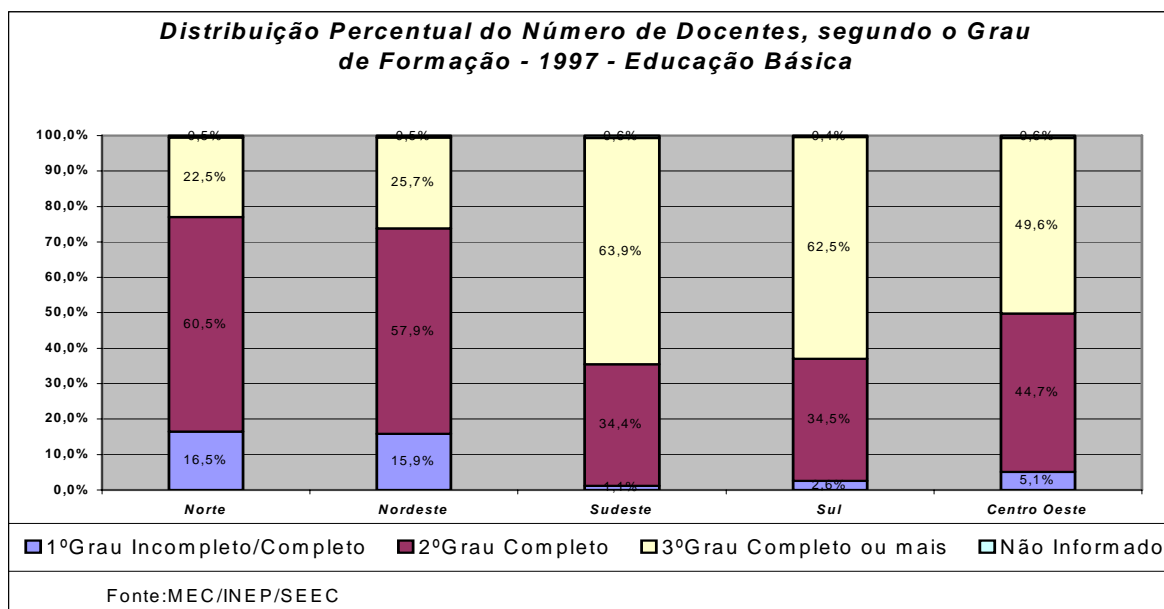
Em função das inúmeras críticas feitas a essa resolução, pelos movimentos organizados, pelas associações científicas, dentre outros, é estabelecida uma nova duração e carga horária para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, de, no mínimo, 2.800 horas. Dessas 200 horas poderão ser reduzidas da carga horária referente ao estágio curricular supervisionado, para o qual são previstas 400 horas iniciadas na segunda metade do curso (Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/02).

1.1.2 A Formação Docente no Brasil: o que os dados revelam

As assimetrias entre as diferentes regiões do país, no que diz respeito à formação inicial de professores são aqui apresentadas para evidenciar um processo desfavorável sobretudo às regiões Norte e Nordeste, como pode ser constatado em dados oficiais, como os do "Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica - INEP/MEC, 1999".

A visualização dos dados contidos no gráfico abaixo permite o estabelecimento de inferências quanto às conseqüências das políticas educacionais em curso e de seus prováveis reflexos em programas ou cursos de formação de professores desenvolvidos nas diferentes regiões do Brasil.

GRÁFICO 1 – Distribuição percentual do número de docentes no Brasil, segundo o grau de formação, segundo Censo do Professor, de 1997.

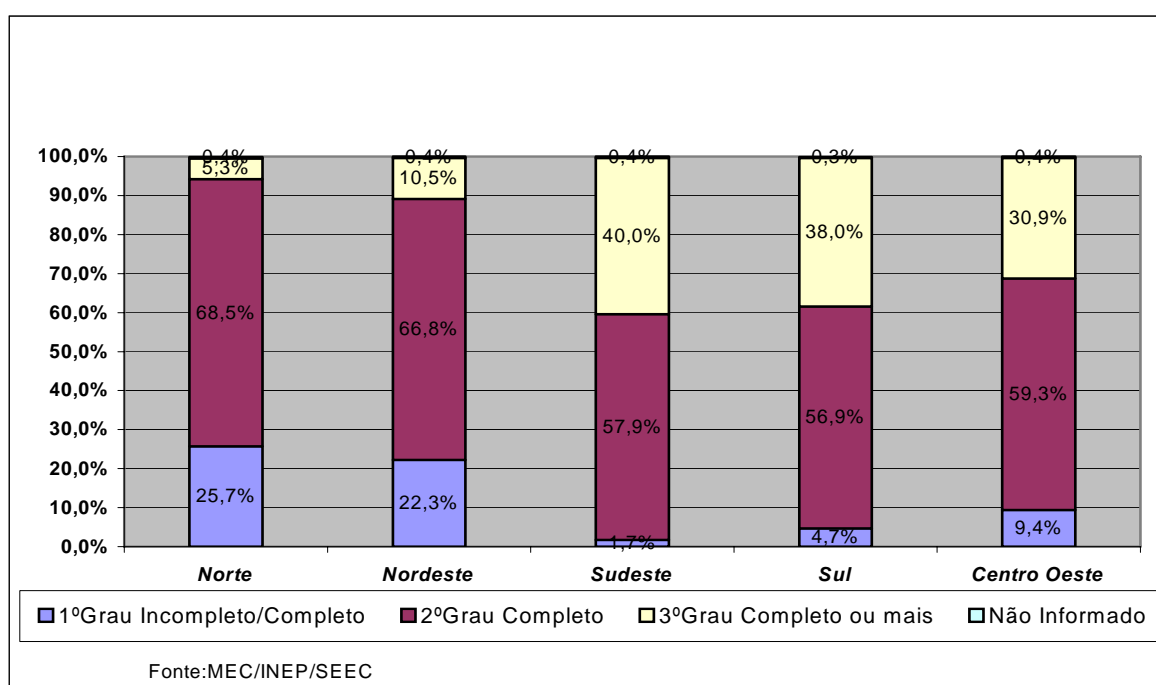


Neste sentido, face à exigência de nível superior para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental - diferentemente da legislação anterior que previa como requisito necessário apenas a habilitação de nível médio -, houve uma ampliação da oferta de cursos voltados para a qualificação de professores nesse nível de ensino. Neste quadro, a situação das

regiões Norte e Nordeste onde ainda é elevado o índice de professores que possuem apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto e de professores que possuem apenas o Ensino Médio, favoreceu o aparecimento de programas de formação em serviço, tendo em vista as possibilidades da nova legislação em curso.

Buscando uma maior aproximação com o objeto de estudo da investigação desenvolvida, veremos como a qualificação docente se apresenta nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Distribuição percentual do número de docentes no Brasil, segundo o grau de Formação – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental .



Das regiões brasileiras, a Sudeste é a que apresenta maior percentual de professores com nível superior. Das 211.851 funções docentes identificadas, 40,0% são exercidas por docentes com formação em nível superior; o percentual de professores com Ensino Fundamental é de apenas 1,7%. Em contrapartida, na região Norte, das 54.497 funções docentes identificadas, somente 5,3% são exercidas por docentes com formação em nível superior, o que pode ser interpretado como uma decorrência da reduzida oferta de cursos de nível superior na região.

Chama ainda a atenção o elevado índice de funções docentes - 25,7% , exercidas por docentes que possuem apenas o Ensino Fundamental, seja ele completo ou não. A grande maioria possui o Ensino Médio (68,5%), constituindo-se assim numa clientela em potencial para o desenvolvimento de programas de formação de professores que possibilitem a certificação de acordo com as exigências da nova lei.

Diante do quadro descrito e das exigências contidas na LDB as instituições de ensino superior do país vêm sendo solicitadas a participar de programas de formação cujo objetivo central é a qualificação de professores em nível superior. A clientela de tais programas é formada por professores que já atuam nas redes de ensino fundamental e médio e que ainda não possuem curso de nível superior, de licenciatura. Assim é que se realizaram convênios entre as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais, como uma alternativa para alcançar os índices de qualificação desejados visando à realização de cursos de licenciatura restritos aos professores que já atuam nas redes de ensino desses municípios, inclusive com processo seletivo diferenciado. Estes cursos, em geral, são mantidos com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹.

1.1.3 Referenciais Curriculares para a Formação de Professores das Séries Iniciais

A perspectiva de estabelecer referenciais que orientem a educação escolar no ensino fundamental e médio está presente em vários artigos da LDB. Por exemplo, no artigo 4º, está incluída a necessidade de o Estado garantir padrões mínimos de qualidade na educação escolar pública. Da mesma forma, no artigo 9º, é atribuída à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

No capítulo referente à Educação Básica, o artigo 26 mostra a necessidade de uma base comum nacional nos currículos do ensino fundamental e médio, a ser complementada, em cada

¹ Instituído pela Lei nº 9.424/96.

sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em relação à educação superior, identificamos dois artigos nos quais há referência explícita à necessidade de se estabelecer diretrizes para este nível de ensino: artigos 53 e 64. No artigo 53, a questão é explicitada ao atribuir às universidades a autonomia de fixar os currículos dos seus cursos e programas, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes. Outra referência a este aspecto está contida no artigo 64, que aborda a necessidade de uma base comum nacional para a formação de profissionais para a educação, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Na busca de estabelecer diretrizes gerais para a educação superior, o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, formulou o Edital nº 04/97, convocando as instituições de ensino superior a apresentarem propostas para os seus diferentes cursos de graduação. Após o edital foram organizadas comissões de especialistas dos vários cursos de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas, o MEC inicialmente constituiu a Comissão de Especialistas de Pedagogia. Somente mais tarde, em novembro de 1999, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) das Licenciaturas, separado dos bacharelados. Esse GT foi composto por representantes de diferentes setores do MEC, ao contrário dos demais cursos de graduação. Entre esses setores participaram a Secretaria de Educação Superior – SESU e a Secretaria de Educação Fundamental – SEF, sendo posteriormente ampliado por outros especialistas no ensino das áreas que compõem a educação básica.

Ao lado destas iniciativas, o MEC desenvolveu diferentes ações no sistema educacional que têm reflexo na atuação dos professores: a criação do FUNDEF, a política de avaliação que inclui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Exame Nacional de Cursos -, a TV Escola, a formulação de referenciais curriculares para os diferentes níveis de ensino como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), dentre outros. A elaboração do documento intitulado "Referenciais para Formação de Professores" está inserida neste contexto e se refere à formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mais recentemente as políticas educacionais no governo Luís Inácio Lula da Silva vem dando continuidade a essas ações, sendo propostos dentre outros a Reforma da Educação Superior, Programa Universidade para Todos – PROUNI, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica – FUNDEB, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

No que diz respeito aos referenciais curriculares para a formação de professores, estes foram, após intenso processo de discussão, finalmente, aprovados em 08/05/2001 – através do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e que posteriormente foi transformado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. O processo de discussão que ocorreu desde a sua instalação, expressa os conflitos presentes no campo da formação de professores e que em certos aspectos colide com as orientações que vêm sendo difundidas no âmbito dos movimentos sociais organizados.

Isso se torna mais evidente no que diz respeito às diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação a possibilidade dessa formação ocorrer nos cursos de Pedagogia.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação desenvolveu-se o processo de construção das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, cuja versão final até hoje ainda não foi aprovada e que tem ensejado diferentes manifestações².

A conjuntura descrita permite levantar indagações sobre como este conjunto de diretrizes oficiais está sendo incorporado nos princípios e critérios que têm orientado a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial de professores em nível superior, com destaque para aqueles direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Por um lado, sabemos que os cursos de formação inicial têm que se adequar às orientações oficiais, havendo, pois uma tendência no sentido de que essas orientações acabem por predominar na proposição de um currículo para esses cursos. De outro lado, o movimento observado no contexto nacional sugere uma atitude de resistência à política oficial, sobretudo por parte dos movimentos organizados, como os sindicatos e diferentes associações de educadores,

² O documento intitulado “A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia”, foi encaminhado em 10/09/2004 ao Conselho Nacional de Educação, com vistas à elaboração das diretrizes curriculares e subscrito pela ANFOPE, ANPED, e Centro de Estudos Educação e Sociedade – (CEDES).

além da resistência dos docentes das Faculdades/Centros de Educação, sobretudo das universidades públicas.

Esta situação pode ser depreendida a partir de documentos elaborados pelas entidades organizadas como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação - FORUMDIR, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Esse foi o caso dos documentos apresentados por essas entidades nas Audiências Públicas que antecederam a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Para uma melhor compreensão acerca de como vem ocorrendo a organização dos currículos no campo da formação de professores, há necessidade de entender as contradições existentes nesse processo, em que as relações de poder, as lutas dos grupos em diferentes posições, definem a configuração dos currículos. Assim é que é igualmente importante identificar as correlações de forças que determinaram maior ênfase em dada forma de conhecimento em detrimento de outra, bem como a atuação dos atores sociais (LOPES, 1998:58).

1.2 Formação de professores e currículo

A seguir, procuramos discutir conceitos fundamentais na constituição da temática de estudo e na delimitação do objeto, na busca de uma compreensão mais clara sobre o conhecimento produzido, via estudos e pesquisas, que têm sido acumulados nos últimos anos. Nesta perspectiva, a seção foi organizada em quatro itens que abordam: (a) as tendências atuais na formação de professores, (b) a formação docente para séries iniciais da escolarização; (c) o currículo nos cursos de formação docente; essas seções são fundamentais para definir (d) o foco e os objetivos da investigação. Os três primeiros são fundamentais para a definição do último.

1.2.1. Tendências na Formação Docente

Diferentes autores têm procurado analisar as condições do trabalho docente no contexto da sociedade contemporânea, isto é, identificar como a profissão docente tem sido afetada pelas

mudanças econômicas, culturais e sociais hoje em curso (ENGUITA, 1998; GIL VILLA, 1998; ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995).

O processo de expansão do ensino, aliado às mudanças econômicas, sociais e culturais, irá se refletir na transformação do sistema educacional, diante do aparecimento de novos problemas para conviver com os quais os sistemas de ensino não foram preparados. Esteve (1995) aponta um conjunto de doze indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudança nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor. Tal conjuntura ocasiona, dentre outros problemas, um conjunto de reações dos professores que na literatura pedagógica é conhecido pela expressão *mal-estar docente* (ESTEVE, 1995:97).

Sobre esta questão, em trabalho anteriormente publicado, analisamos que ao lado do processo de desvalorização social e salarial do professor, decorrente das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da jornada de trabalho excessiva,³ juntam-se os processos inadequados de formação, o que contribui para a difusão da idéia de que a escolha da profissão de professor se constitui numa opção que denota uma incapacidade por parte daquele que a escolhe, de buscar outras opções mais rentáveis. Esta idéia, evidentemente, tem repercussões na definição da escolha do curso a ser seguido pelos postulantes a uma vaga no ensino superior, desestimulando parte dos alunos a optarem por essa modalidade de formação⁴ (CAMARGO, 2001: 12).

³ Os professores, em geral, precisam trabalhar mais de um turno, às vezes até três turnos, tendo em vista os baixos salários que lhes são destinados, sem que lhes seja destinado horário para qualificação ou preparação das aulas.

⁴ Apesar desse quadro, no Brasil tem aumentado a demanda pelos cursos de licenciatura diante de inúmeros fatores como: aumento efetivo de oferta de emprego docente, ampla divulgação no período, acerca do papel que a educação básica exerceria para a localização dos indivíduos no mercado de trabalho, decorrente do aumento de vagas na educação básica, despertando a atenção para as oportunidades de trabalho nessa área. Na UFMG, por exemplo, o curso de Pedagogia que tinha, no ano de 1997, 6,18(curso diurno) e 10,62 (curso noturno) candidatos por vaga, passou em 2002 para 19,30 e 19,27 respectivamente. Já em 2003 a procura foi de 13,22 (curso diurno) e 21,78 (curso noturno). No ano de 2004, observou-se um equilíbrio entre os dois turnos 13,39(curso diurno) e 12,27 (curso noturno).

Sem dúvida, o processo de expansão do ensino básico vem colocando diferentes desafios à profissão docente, tornando-se importante repensar o processo de formação do professor, no sentido de prepará-lo para os problemas que enfrentará na sua trajetória profissional.

Para Nóvoa (1997), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas, o que poderia trazer ganhos para tanto para o ensino como para os profissionais que nele atuam.

Este mesmo autor aponta a necessidade de o processo formativo estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que também é uma identidade profissional (IDEM).

Ao lado desse entendimento, ganha igualmente relevância em âmbito mundial a perspectiva de uma formação inicial breve aliada a uma formação continuada mais bem planejada e implementada. Prevalece a idéia de que a formação profissional só se desenvolve realmente no exercício da profissão, o que acaba por restringir os processos de formação inicial de professores, contribuindo para acentuar uma concepção instrumental nos cursos destinados à formação docente.

Desta forma, em um contexto no qual ganha força a discussão e as divergências acerca do processo de formação de professores, torna-se imprescindível o estudo dos processos de formação empreendidos no contexto das reformas educativas, para que possamos perceber qual a natureza da formação profissional que vem sendo desenvolvida e que perspectivas se colocam para a inserção desses profissionais nos sistemas de ensino.

Podem-se identificar diferentes tendências no que concerne à análise da formação docente. Segundo Pérez Gómez (1998: 354), baseando-se em Zeichner e Feiman-Nemser, quatro perspectivas básicas são dominantes no discurso teórico e nas atividades práticas da formação do professor: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Já Marcelo Garcia (1999: 33) aponta como orientações predominantes na formação de professores: a acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

Estas classificações permitem identificar diferentes orientações presentes no campo da formação de professores. E, como toda classificação, há que se ter clareza de seus limites, uma vez que na prática há interpretações variadas sobre estas perspectivas e combinações entre elas, pois esses tipos não aparecem puros, mas podem ser vistos como aspectos predominantes nos processos de formação de diferentes cursos. Neste sentido, a classificação apontada por Pérez Gómez será agora detalhada.

- **Perspectiva acadêmica**

Neste enfoque o ensino é tratado como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou e o docente é visto como um especialista nos diferentes campos de saberes que fazem parte desta cultura. A partir desses conceitos, sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dos conteúdos específicos (saberes disciplinares) que deverá transmitir.

Dois enfoques são apresentados dentro da perspectiva acadêmica: o enciclopédico e o compreensivo. No enfoque enciclopédico, a formação do professor é concebida como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico. O melhor desempenho na função depende do grau de conhecimento que o docente possui. Não há uma distinção clara sobre o saber e o ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática na própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente (Idem).

O professor como um intelectual que possibilita o contato do aluno com as aquisições científicas e culturais da humanidade é característica do enfoque compreensivo, o qual prioriza o conhecimento das disciplinas como objetivo chave na formação do docente. É necessário ao docente ser formado nos processos de investigação e descoberta, no conhecimento da estrutura epistemológica de uma determinada disciplina ou de um conjunto de disciplinas, bem como da história e da filosofia da ciência. Além disto, deve incorporar o que Schulman (citado por Pérez Gomez, 1998: 355) denomina conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, ou seja, a forma de representar seu conteúdo, de modo que o aluno/a possa incorporá-lo de maneira significativa às suas aquisições prévias.

- **Perspectiva técnica**

Nesta orientação, a preocupação central está em dotar o ensino de *status* e rigor próprios do conhecimento científico. A idéia de racionalidade técnica sustenta a concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas. Nesta concepção o docente é tratado como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática. A formação do docente se concentra em conhecimentos elaborados por cientistas, cabendo ao professor dominá-los, para com base neles fundamentar sua atuação profissional.

- **Perspectiva prática**

Um outro enfoque, identificado por Pérez Gómez que tem influenciado significativamente as propostas curriculares de formação é a *perspectiva prática*, na qual “o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (PÉREZ GOMEZ, 1998: 363).

Nesta perspectiva, a formação docente é feita prioritariamente na prática uma vez que, dada a diversidade de situações de escolarização, não é possível prever os processos que se desenvolvem neste âmbito, o que vai depender da criatividade e da adaptabilidade do professor.

Duas são as correntes nessa perspectiva: o enfoque tradicional e o que enfatiza a prática reflexiva, sendo que este último tem tido uma repercussão muito grande na literatura educacional atualmente disponível sobre os processos de formação docente (Pérez Gomez, 1998: 363).

No enfoque tradicional, o ensino é concebido como uma atividade artesanal, na qual o conhecimento existente, acumulado através dos tempos, formou-se através de tentativas e erros, possibilitando uma “sabedoria profissional”. Estes saberes são transmitidos de geração em geração, através da interação entre os professores mais experientes que introduzem os iniciantes neste processo de socialização profissional.

O enfoque reflexivo sobre a prática incorpora o entendimento de que, em face às diferentes situações que perpassam o trabalho docente, o professor deve ser preparado para desempenhar um novo papel. Assim, é preciso analisar o contexto no qual os professores atuam na sala de aula, e que lhes possibilita refletir sobre o mesmo.

- **Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social**

Por último, Pérez Gómez (Idem) distingue a *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*, que concebe o ensino como “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e se realizem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem”.

Neste sentido, a perspectiva de reflexão crítica deve estar incorporada ao cotidiano do professor, a fim de que o docente possa compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do contexto em que o ensino ocorre.

São dois os enfoques nesta perspectiva: o enfoque de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No primeiro enfoque – crítica e reconstrução social – há o entendimento de que tanto o ensino como a formação do professor volta-se para o desenvolvimento da consciência social dos cidadãos com vistas à construção de uma sociedade melhor, do ponto de vista de igualdades e justiça. O professor, como intelectual transformador tem compromisso com a formação dos cidadãos e, portanto, a sua formação deve dar ênfase às disciplinas das chamadas humanidades, ao desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica e ao desenvolvimento de atitudes, tendo como base o compromisso do professor com uma ação transformadora, tanto no âmbito escolar, quanto fora dele.

O enfoque de investigação-ação ou formação do professor para a compreensão inclui as contribuições de Stenhouse (1985)⁵ segundo o qual o modelo de desenvolvimento curricular deve ser processual e os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em princípios e procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino. O professor contribui ativamente na construção do currículo, o que requer a atividade intelectual

⁵Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata: Madrid, 1985.

e criadora do mesmo. Nesta perspectiva não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional do docente.

Outra contribuição neste sentido é a de Elliot (1997)⁶ que propõe a investigação-ação como uma forma de desenvolvimento curricular. Este autor aponta o caráter instrumental do conhecimento especializado, quando este ocorre fora do processo de investigação-ação, provocando a alienação do professor. Um dos requisitos para o desenvolvimento do processo de investigação-ação é a organização em grupos, em que participantes e observadores possam refletir e dialogar sobre as práticas desenvolvidas, as perspectivas de mudança no contexto escolar e no contexto mais amplo da sociedade. Esta perspectiva deve ser entendida como contraponto ao modelo de racionalidade técnica, uma vez que entende que a prática docente, bem como a formação do professor, envolve um trabalho de natureza intelectual, de reflexão e interpretação constante.

1.2.2 A formação docente para as séries iniciais da escolarização

Em relação à formação docente para as séries iniciais da escolarização, objeto de estudo nesta tese, há que se reconhecer que se encontra em processo de grande mudança, quando passa a se exigir que seja feita em nível superior.

Ao longo de mais de um século, tem predominado uma tendência de desenvolver os processos de formação docente em cursos normais. Esta tendência à normalização, que se iniciou em um contexto de valorização dos processos de escolarização no século XIX, é assim expressa por Bourdoncle: a normalização do século XIX é a criação de lugares onde é estabelecida a norma do ensino e onde são formados aqueles que deverão seguir essa norma. Esta passava, a princípio, pela aquisição de um bom nível de formação de base seguida pela formação de uma moral e de gestos profissionais (BOURDONCLE, 1997: 34).⁷

A perspectiva de sistematizar o processo de formação de professores toma corpo sobretudo a partir desse século, com a ampliação da escolarização então disponibilizada à

⁶ Elliot, J. *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1997.

⁷ Cf. original em francês. : (...) la normalisation du 19 ième siècle, c'est la création de lieux où est établie la norme de l'enseignement et où sont formés ceux qui devront ensuite suivre cette norme. Celle-ci passait d 'abord par l'aquisition d'un bon niveau de formation de base puis par celle d'une morale et de gestes professionnels (...)

população. A concepção de normalização remete ao entendimento de que o processo de formação do professor deve ser regulamentado incluindo a perspectiva de uma formação intelectual básica e de padrões de conduta moral e de atitudes consideradas aceitáveis dentro do exercício da profissão.

No Brasil a formação de professores para o ensino das séries iniciais da escolarização esteve vinculada durante longo período histórico ao ensino normal, em uma formação profissional que antecedia o ensino superior, localizada, em geral, no ensino médio, mas não exclusivamente.

Conforme mencionado, a partir da aprovação da LDB vem sendo incentivada a formação de professores em nível superior, com repercussões sobre o significado que essa formação deve ter especialmente no que diz respeito ao *locus* de formação e à concepção que deverá norteá-la. Assim, o artigo 62 da referida lei aponta para a formação de professores em duas instâncias: universidades e institutos superiores de educação, o que pressupõe concepções diferenciadas acerca do processo de formação, dependendo de qual seja a opção a ser seguida por uma determinada instituição (BRZEZINSKI, 1999; SILVA, 1999; LIBÂNEO E PIMENTA, 1999).

Bourdoncle distingue a idéia de academização e universitarização. Por academização entende:

o movimento que leva os antigos institutos de formação de professores (escolas normais, training colleges) a se aproximarem do ensino superior pelo funcionamento (elevação do nível de recrutamento, concessão de um diploma de ensino superior), e mais ainda pelo conteúdo centrado nos saberes acadêmicos, isto é, nas disciplinas, em detrimento dos aspectos profissionais de seu ensino (BOURDONCLE, 1997: 34).

A idéia de universitarização corresponde ao:

movimento de absorção das antigas instituições de formação de professores (escolas normais, escolasticados) pelas estruturas próprias da universidade. Trata-se de uma estrutura polivalente em dois sentidos. Em primeiro lugar, a formação se faz acompanhada de pesquisa e as carreiras são fortemente influenciadas por esta última. Em segundo lugar, a formação em si mesmo está ligada a diversas especialidades das profissões educativas. Para prepará-la, é preciso fazer intervir, quando necessário, especialistas de outros departamentos

universitários, ou planejar em conjunto com eles uma parte da formação. (IDEM: 35).⁸

Segundo Waldeck Carneiro da Silva, a idéia de universitarização da formação do professor traz consigo o entendimento de que é preciso investir em outro perfil profissional para o professor, que se quer dotado de maior autonomia intelectual para pensar, inventar, adaptar, ser sujeito de sua ação profissional, deixando de ser aquele que segue prescrições pedagógicas (SILVA, 1999:47).

As divergências quanto ao *locus* dessa formação estão ligadas à pertinência da formação de professores nas universidades. Sobre essa questão, entre os argumentos utilizados para justificar a formação de professores em âmbito não-universitário, Silva (1998:58) afirma que ganha força tal concepção no contexto brasileiro em face à inexistência de condições atraentes de trabalho para os professores e candidatos ao magistério. Tal justificativa está baseada no entendimento de que o investimento feito não tem o correspondente efeito na realidade da escola básica, uma vez que, por mais qualificada que seja a formação recebida na universidade, não há garantia de retorno positivo, devido às precárias condições de trabalho nesse nível de ensino.

Por último, Silva aponta outro foco de resistência à formação do professor primário em nível universitário, motivada pela desvalorização no interior das universidades da tarefa de formar professores, o que pode ser constatado através da condição dos cursos de licenciatura, e em particular dos cursos de Pedagogia (IDEM: 58).

Neste cenário de mudanças, apesar das argumentações acima evidenciadas observa-se que, a partir da década de 80, têm sido desenvolvidas experiências de reformulações curriculares nos cursos de Pedagogia, as quais incluem a ênfase na formação para as séries iniciais, com resultados considerados por Brzezinski (1999) como satisfatórios.

Esta conclusão difere dos argumentos apontados por Silva, principalmente se levarmos em consideração a desvalorização dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em geral no

⁸ Cf. original em francês: (...) L'universitarisation des années 30 à 50 aux États-Unis, des années 65-70 au Québec c'est le mouvement d'absorption des anciennes institutions de formation des enseignants (écoles normales, scolasticats) par les structures habituelles des universités (...)

interior das universidades, posição essa que vem sendo modificada ainda que lentamente nessas instituições.

Em documento⁹ elaborado para discussão acerca da formação inicial de professores para a educação básica, Guiomar Namó de Mello reafirma alguns dos argumentos apontados por Silva, ao afirmar que:

é preciso dar prioridade à formação de professores na perspectiva e no âmbito da política de educação básica, independentemente da problemática do ensino superior como tal, inclusive, e talvez principalmente, dos impasses gerados pela fragilidade da área de educação na maioria das universidades, pela departamentalização e conseqüente segmentação nas licenciaturas(MELLO, 1999: 4).

Este documento sintetiza alguns pontos considerados fundamentais no debate que se processa no campo da formação do professor. Expressa algumas das concepções em que se têm pautado as orientações seguidas pelas políticas oficiais, dada a posição ocupada pela autora, membro do Conselho Nacional de Educação e da Comissão formada pelo Ministério da Educação que elaborou as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e recentemente aprovado.

A criação do Curso Normal Superior vem sendo indicada como opção preferencial de formação do professor das séries iniciais em diferentes documentos oficiais que têm tratado da questão, a saber: Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, Parecer CNE/CES 133/2001, Parecer CNE/CP 009/2001 e mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

Em todos estes documentos, não há absolutamente indicação do curso de Pedagogia como formador de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário, nas discussões que precederam a tramitação destes documentos, é atribuída, direta ou indiretamente, ao curso a responsabilidade pelas tradicionais deficiências que impedem a necessária melhoria da qualidade do ensino básico.¹⁰

⁹ Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical, elaborado por Guiomar Namó de Mello.

¹⁰ Conforme declaração de voto da conselheira Eunice Ribeiro Durham, contrário à decisão do Conselho Pleno do CNE, que aprovou a alteração do Decreto 3.276/99.

Contra-pondo-se ao conjunto de orientações presentes na política oficial, encontra-se uma outra concepção que vem sendo defendida pelo movimento de educadores liderado pela ANFOPE. Esta concepção, construída através de pelo menos duas décadas, tem sido:

reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, que tem orientado estudos que foram dando forma e conteúdo às idéias, proposições e propostas de reestruturação curricular, particularmente nos cursos de pedagogia e de numerosas instituições em nosso país, em resposta aos ideais dos educadores na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério ((FREITAS, 1999:30).

O conjunto de princípios norteadores defendidos pela ANFOPE inclui uma sólida formação teórica, a unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e político do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial articulada à formação continuada, configurando-se como instrumento de análise e discussão das políticas atuais no campo da formação de professores.

1.2.3 O currículo como categoria central para estudar os cursos de formação docente

Existem na literatura variadas explicações sobre o significado de currículo incluindo desde aquelas que procuram entendê-lo a partir da sua função social como ponte entre a sociedade e a escola, passando pelas explicações que o concebem como um projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes experiências e conteúdos, chegando até as formulações que o entendem como a expressão formal e material desse projeto pedagógico que deve apresentar determinado formato, conteúdo e orientações seqüenciais (SACRISTÁN, 1998:14).

Para Tomás Tadeu Silva (1999), as definições de currículo disponíveis na literatura não são utilizadas para captar o verdadeiro significado de currículo, mas para mostrar aquilo que o currículo é. Assim, a forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias corresponde, portanto, ao entendimento de como o currículo tem sido trabalhado historicamente.

Segundo Goodson (1995), o vínculo entre currículo e prescrição decorre da etimologia básica da palavra currículo originária da palavra latina *currere* (correr), significando curso ou

carro de corrida. A idéia de currículo como prescrição questionada no início dos anos 70, marcou decisivamente as teorias curriculares forjadas, sobretudo na primeira metade do século XX, ou seja, um conjunto de asserções indicando como a escolarização deveria ocorrer. Grande parte dos estudos curriculares até então produzidos estiveram restritos à atividade técnica de *como fazer* o currículo, nas suas formas de organização e elaboração. (Silva, 1999: 30).

As teorias críticas surgidas a partir da década de 60 questionam a orientação seguida pelos estudos no campo do currículo. Discutem por que esses últimos negligenciam questões fundamentais sobre a razão de determinados tipos de conhecimentos e não outros serem privilegiados em uma dada organização curricular, contribuindo para manter uma característica recorrente, na trajetória dos processos de escolarização, que é a da diferenciação, ou seja, a de classificação dos estudantes.

Assim é que as teorias críticas apresentam como características o questionamento do papel do currículo e das relações de poder sobre as quais ele se assenta, discutindo ainda os efeitos do currículo na vida das pessoas e nas relações sociais.

No campo das teorias críticas destaca-se a visão do currículo como uma construção social, idéia defendida pela “Nova Sociologia da Educação” (NSE), movimento que emerge no início dos anos 70 na Inglaterra, que inclui os estudos desenvolvidos por Young (2000), Bernstein (1996), dentre outros. O ponto básico para a NSE era colocar o currículo como uma questão central, ou seja, como principal objeto de estudo da Sociologia da Educação.

De acordo com a NSE, a questão fundamental que perpassa qualquer teoria do currículo envolve saber qual é a definição de conhecimento a ser ensinado, pois o currículo é sempre o resultado de uma seleção, desenvolvida a partir de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 1999:14).

Os trabalhos da NSE procuram evidenciar conexões entre currículo e poder, currículo e controle social. Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Sobre essa questão Goodson (1995: 27), assim se refere: “Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Vale dizer que na trajetória da escolarização, existem conhecimentos e saberes que foram relegados a um segundo plano, em face de outros saberes com mais prestígio e maior visibilidade social.

Para Goodson (Idem), iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e um conteúdo de currículo debatido e concluído em situação histórica particular e com base em determinadas prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e da sala de aula.

Neste contexto, o entendimento de cultura, de modo plural, implica reconhecer que não existe uma única cultura, unitária, homogênea e universalmente praticada. Há, pois, diferentes culturas e um campo ou terreno de luta no qual eles se confrontam. A partir destas relações de poder que se travam entre diferentes grupos e classes sociais, é realizada a seleção e definição dos conhecimentos que deverão ser priorizados no currículo escolar (MOREIRA e SILVA, 1997: 27).

Mais recentemente, os estudos sobre currículo têm incorporado as orientações decorrentes da influência do pensamento pós-estruturalista. Ao descrever o que poderia caracterizar essa influência sobre a área de estudos do currículo, Santos e Moreira (1995: 50) apontam a ênfase na análise das formas como o currículo constrói identidades e subjetividades. Segundo esses autores essa influência está presente nos trabalhos de autores como Giroux, MacLaren, Cherryholmes e Popkewitz.

Dentro desta perspectiva, destacamos Popkewitz (1997), que tem centralizado seus estudos na compreensão dos processos de reforma educativa. Para ele, os processos de reforma educativa se caracterizam pelas relações sociais que se estabelecem com a organização das instituições, definindo novas formas de governo e de disciplinamento que precisam ser analisadas e discutidas.

Para esse autor os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo no interior de diferentes possibilidades. As regras subjacentes ao currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole; uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos gerem a si próprios e

representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades de ação cotidiana (POPKEWITZ, 1997: 47).

Segundo Goodson, é necessário perceber as diferentes áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, desde a sua concepção enquanto política curricular, até à sua materialização enquanto prática na sala de aula, onde inúmeras relações acontecem.

Este autor busca evidenciar os conflitos que ocorrem em torno da definição do currículo escrito, em face à luta constante travada diante das diferentes aspirações e objetivos da escolarização. Enfatiza ainda que, neste processo de conflito, há sempre um “significado simbólico” e um “significado prático”, na medida em que os critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública da escolarização (Goodson, 1999: 34).

O estudo acerca das definições que se dão no nível pré-ativo do currículo (currículo escrito ou oficial) contribui para mostrar as idéias que estavam em jogo na definição das orientações curriculares em uma determinada época, o horizonte em que o debate se estabeleceu, bem como o projeto educacional que prevaleceu em um determinado contexto.

Goodson justifica a opção pelo estudo do currículo em nível pré-ativo a partir de duas afirmações:

Em primeiro lugar, o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa do currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola (GOODSON, 1995:21).

Além disto, para se propor uma prática que seja alternativa a uma dada proposta curricular, é preciso partir dessas formulações oficiais para que se possa inclusive conceber, outras possibilidades curriculares para redirecionar ou influenciar as práticas que estão sendo desenvolvidas, ou seja, a própria ação.

A inclusão dos textos oficiais possibilita conhecer os mecanismos de regulação social que os orienta, bem como a epistemologia social subjacente a eles, uma vez que, como acentua Popkewitz, há uma estreita relação entre conhecimento, instituições e poder. Sob a influência dos estudos desenvolvidos por Foucault, Popkewitz (1998) afirma que os esquemas de raciocínio e

racionalidade estão submetidos a epistemologias socialmente construídas que representam e incorporam relações sociais, não sendo diferente quando se analisa as políticas curriculares oficiais.

Um outro aspecto a ser destacado na configuração deste estudo diz respeito ao fato de que as políticas curriculares têm diferentes efeitos: autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros, fabricam os objetos epistemológicos de que falam, por meio de um léxico próprio, geram uma série de variados textos, ampliando os textos-mestres (SILVA, 1999: 11).

É preciso ainda levar em conta que na elaboração de propostas curriculares podem aflorar os principais impasses e divergências encontradas nessa área. Sobre esta questão, Santos (2001) elenca vários dilemas que a seu ver estão presentes no processo de elaboração do currículo; dentre estes enumera: currículo acadêmico x currículo não-acadêmico, currículo por disciplinas x currículo integrado, universalismo x multiculturalismo, ensino propedêutico x formação profissional e, por último, formação humana x competências.

No campo da formação de professores essas controvérsias tendem a se evidenciar, não estando, portanto imunes aos principais impasses e divergências acima explicitados.

Buscaremos demonstrar que presentemente há uma tendência a serem incorporados elementos teóricos das diversas correntes do pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas numa conciliação superficial uma vez que seus fundamentos se contradizem ou se opõem.

Situando mais especificamente os anos 90, nos quais ocorrem inúmeros debates sobre as novas orientações curriculares sobre a formação inicial de professores, procuramos entender esse momento a partir de Lopes e Macedo, para quem a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 90 é o hibridismo (2002:47). Essa afirmativa se evidencia através do trânsito pela diversidade de tendências teóricas, ao invés da uniformidade, um campo contestado no qual se misturam influências, interdependências, rejeições.

Buscaremos demonstrar que presentemente, na configuração de novas propostas curriculares de cursos de formação de professores há uma tendência a serem incorporados

elementos teóricos das diversas correntes do pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas.

1.2.4 O foco e os objetivos da investigação

Como visto o movimento de reforma educativa em curso, no quadro da construção de um novo projeto de sociedade que busca inserir o país na nova ordem mundial, coloca o currículo como um dos espaços centrais destas reformas, uma vez que na definição do currículo se travam lutas decisivas pela hegemonia de certas idéias e valores referentes ao significado dado à formação inicial. Em se tratando de uma política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lo, dando-lhe legitimidade e autoridade (SILVA, 1999: 29).

Daí a importância estratégica de se definir as orientações curriculares que irão prevalecer em um determinado contexto de escolarização.

Podemos dizer que para fins explicativos e didáticos, que de certa forma, dois tipos de visões predominam no campo da formação profissional. Uma delas vê esta formação como um processo de desenvolvimento humano voltado para uma atuação sintonizada com a realidade social, em que o profissional está inserido. A outra considera a formação profissional de um ponto de vista instrumental, em que a educação deveria estar mais sintonizada com as demandas postas pelo mercado de trabalho.

Essa controvérsia se acentua mais recentemente nas políticas curriculares implantadas após a nova LDB ganhando relevância a idéia do ensino baseado em competências, concepção que tem sua origem nos processos de formação oriundos da educação profissional.

Partimos do entendimento de que as orientações oficiais constituem uma das referências nas concepções curriculares que nortearão a organização dos currículos de diferentes cursos de formação de professores. Além disto, há um conjunto de influências oriundas da literatura e de pesquisas sobre a formação do professor que se refletem em projetos, debates teóricos e nos currículos, além da própria experiência e da cultura das instituições escolares.

Há uma significativa produção sobre formação docente difundida e utilizada nos cursos de formação de professores, cuja importância não há como desconsiderar (Schön, Nóvoa, Perrenoud, Zeichner). É o caso da perspectiva desenvolvida por Schön (1997) que propõe a formação do professor reflexivo - tema que tem fundamentado uma significativa produção neste campo.

Um outro aspecto a ser considerado na definição dos currículos no campo da formação docente é a participação decisiva do movimento nacionalmente organizado de educadores, especialmente a ANFOPE, a qual vem por meio de uma concepção sócio-histórica teorizando e formulando propostas para a formação docente podendo igualmente influenciar as instituições voltadas para a formação de professores, sobretudo os cursos de Pedagogia.

Acreditamos que a incorporação das diretrizes oficiais ao currículo dos cursos de formação não se dá de forma automática. Há uma disputa político-ideológica em curso, na qual diferentes concepções têm procurado obter a hegemonia na área. Há uma tensão constante entre o discurso oficial e a produção crítica expressa em diferentes textos, a partir do conjunto de condições objetivas que se materializam nas produções locais sobre o assunto, ou seja, na definição curricular das diferentes instituições de formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando as múltiplas influências existentes no campo da formação professores, além do reconhecimento da importância estratégica atribuída a esse campo, sobretudo no que diz respeito à definição do currículo pré-ativo para a viabilização de um determinado projeto educacional é que desenvolvemos este estudo direcionado para a compreensão das mudanças ocorridas no currículo de formação de professores, tendo como referência os primeiros anos da escolaridade (séries iniciais do Ensino Fundamental).

Assim é que pesquisa aqui desenvolvida busca discutir a partir da análise dos dispositivos legais, como tem se dado a incorporação das diretrizes oficiais nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas diretrizes geram novos textos que podem por sua vez confirmar conciliar posições divergentes, ampliar ou se contrapor, totalmente ou em parte, ao discurso presente nas políticas curriculares.

A idéia de texto aqui utilizada tem como referência Bernstein (1996) para quem num sentido literal ou num sentido ampliado, pode estar designando o currículo dominante, a prática

pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta.

O currículo entendido como um texto, como discurso, como um uso situado de uma linguagem, é marcado pela interação tensa entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas (Lopes, 1998:61). Para Lopes, baseando-se em La Capra a textualidade não se esgota nos livros; o contexto ou o mundo real é ele mesmo textualizado de várias formas. Ainda segundo essa autora a idéia de contexto extrapola esse entendimento segundo o qual o contexto se refere aquilo que se situa fora do texto e com ele interage; para, além disso, o contexto penetra e se materializa no texto, assim como o texto produz significados no contexto.

Assim é que julgamos importante investigar que textos têm sido produzidos a partir do confronto de diferentes discursos (discurso oficial, discurso acadêmico, discurso oriundo das entidades organizadas) buscando igualmente conhecer o contexto no qual um novo discurso foi elaborado, como resultado de diferentes interesses, negociações, lutas e conflitos. Isto posto, algumas questões se colocam: Que grupos são autorizados a falar neste processo? Que concepções sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram determinantes na definição do currículo pré-ativo de diferentes instituições de ensino superior? De que forma os projetos educativos, dessas instituições, confirmam, ampliam ou se contrapõem ao discurso oficial? Como o contexto nacional e de cada instituição influenciou as propostas curriculares estudadas?

Cabe aqui, portanto, propor uma investigação que responda às preocupações sobre como as políticas oficiais vão se reconfigurando nos novos projetos dos cursos de formação docente e em função das tendências que estão presentes no campo da formação de professores e suas interferências na elaboração dos currículos destes cursos. Tal estudo permite ver como, na prática, as decisões curriculares são permeadas e constituídas por múltiplas interações entre texto e contexto.

Em linhas gerais este estudo tem como foco central a análise do processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, tendo como referência as políticas educacionais formuladas na última década e a literatura sobre o assunto produzida por acadêmicos e por associações de docentes. Para isto pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar os discursos veiculados em textos oficiais, textos acadêmicos e oriundos dos movimentos sociais organizados sobre currículos de formação de professores em nível superior para os anos iniciais da escolaridade;
- Caracterizar o contexto no qual novas formulações são produzidas, evidenciando as tensões, conflitos, bem como as mediações presentes no processo de elaboração das novas propostas curriculares.

1.3. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, procuramos estruturar a orientação teórico-metodológica desenvolvida a partir de três itens que focalizarão: (a) a abordagem de pesquisa; (b) contexto e participantes; e (c) coleta, tratamento e análise dos dados.

1.3.1 Abordagem de Pesquisa

Considerando que a perspectiva deste estudo é a de analisar discursos, será utilizada uma abordagem de investigação que considere a natureza discursiva constituidora do *corpus* de estudo. A noção de discurso aqui tomada como referência ultrapassa seu aspecto linguístico propriamente dito. O foco da análise desenvolvida está voltado para o conteúdo e o contexto da linguagem.

Para Brandão (1995: 12), a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, a qual não pode ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais, não sendo adequado o seu estudo fora das condições onde foram produzidos.

Neste sentido serão úteis as contribuições de Michel Foucault, para quem a análise do campo discursivo está relacionada com a perspectiva de compreensão do enunciado:

na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência; de fixar seus limites de forma mais justa; de estabelecer seus enunciados de forma mais justa; de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado; de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar porque não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio de outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2002:31).

Pode-se assim dizer que o desenvolvimento deste trabalho está voltado para a compreensão de como as palavras ou conjunto de sentenças se relacionam a determinadas práticas constituindo assim uma nova prática discursiva. Trata-se de: multiplicar relações, situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente. É tratar os enunciados na sua dispersão e na sua “pobreza”, uma vez que poucas coisas são realmente ditas nesse grande murmúrio anônimo do “ser da linguagem” (Fischer, 2001:205).

A adoção da noção de discurso com base em Foucault implica ainda em admitir a idéia do discurso ativamente constituindo ou construindo a sociedade em suas várias dimensões, além de incorporar o entendimento de que há uma interdependência entre as diferentes práticas discursivas de uma sociedade ou instituição (FAIRCLOUGH, 2001: 64).

Mais é sobretudo a segunda idéia é que vai nos interessar mais de perto uma vez que ao se referir a interdependência entre as diferentes práticas discursivas, o autor está com isso admitindo que os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam. Desta forma qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras práticas e é definido pelas suas relações com outras práticas discursivas.

Buscaremos ainda no decorrer deste trabalho recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações bem como o sentido último das coisas, práticas que Fischer considera comum quando se fala em fazer o estudo de um discurso (FISCHER, 2001:198).

Além disso, de forma recorrente no decorrer deste trabalho serão utilizados conceitos de discurso, formação discursiva, prática discursiva, formação de conceitos, interdiscursividade, espaço discursivo e campo discursivo que se encontram presentes nas obras de Foucault (2001), Maingueneau(1998) e Fischer(2001).

A perspectiva apontada neste estudo é ainda a de analisar e identificar confluências e divergências em diferentes textos, procedentes de fontes autorais distintas, que possibilitem compreender com quem estes textos dialogam, de que lugares são produzidos, para quem se dirigem, de modo a explicitar o processo de recontextualização existente nas concepções curriculares que veiculam.

A idéia de recontextualização é aqui utilizada tendo como base as teses de Basil Bernstein (1996), segundo o qual teorias, concepções filosóficas, uma nova idéia no campo intelectual sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico, em um novo texto produzido no âmbito da pedagogia.

Em relação à especificidade do discurso pedagógico enquanto um discurso especializado, para Bernstein o discurso pedagógico “é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas”. Dito de outra forma o discurso pedagógico “é um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (Idem, 259).

O que ocorre é que há um processo de recontextualização, no qual outros discursos passam por um processo de seleção, apropriação, relocação, refocalização; além disso, há todo um processo de ordenamento e reordenamento que tem como consequência a constituição de um novo discurso: o discurso pedagógico que resulta do processo de recontextualização.

Ainda sobre esse assunto Bernstein (Idem) nos diz ainda que o discurso regulativo é pré-condição para todo discurso pedagógico; assim é que anteriormente à transmissão de competências é necessário criar uma regulação moral das relações sociais de transmissão e aquisição.

Uma vez exposta a abordagem a ser adotada no curso da investigação podemos então propor o argumento central deste trabalho: é o de que nos últimos anos o discurso sobre formação de professores sofreu alterações concretas, passando a incorporar, o discurso produzido por intelectuais da área educacional de diferentes países, as orientações provenientes de organismos internacionais; essas práticas discursivas sofrem modificação em vários contextos, seja no âmbito

das agências do estado, e departamentos especializados, nas universidades em seus departamentos de educação e de outras agências no âmbito educacional .

1.3.2 Contexto e participantes

No desenvolvimento da investigação buscamos compreender quais as mudanças no discurso sobre a formação inicial do professor para os primeiros anos da escolaridade. Para isto recorreremos à literatura produzida sobre o assunto, bem como ao estudo do currículo de instituições de ensino superior que vêm ofertando cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade.

A análise do processo de tramitação das diretrizes curriculares de formação de professores foi de fundamental importância na compreensão das mudanças investigadas. Para isto foi necessário nos determos em analisar as proposições contidas nos textos oficiais com especial destaque às orientações voltadas para a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental; uma outra fonte de informação considerou a participação dos movimentos sociais organizados, com destaque à ANFOPE, nesse processo. Assim é que foram analisadas as propostas contidas nos documentos produzidos pela ANFOPE durante os encontros nacionais levados a efeito por essa associação.

Os participantes do estudo são sujeitos individuais e/ou pessoas jurídicas que, a partir de distintos lugares sociais e hierárquicos, formulam enunciados que possibilitam a análise e o confronto de distintos discursos sobre formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental oriundos das instituições acadêmicas, das disposições normativas, das unidades formadoras e das organizações sindicais e/ou profissionais.

O critério para inclusão das instituições escolhidas para o estudo é o 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 as séries iniciais do Ensino Fundamental, no período compreendido entre a década de 90 e o ano de 2002, tendo como referência, a realidade específica do Estado do Pará, onde atuamos profissionalmente, e que apresenta ainda um índice significativo de professores sem nível superior. Este critério se relaciona com o entendimento de

que, em regiões cujo quadro apresenta maior precariedade tanto na oferta de cursos de graduação quanto na qualificação docente, as instituições são mais suscetíveis a adoção de programas de formação que incorporem as orientações oficiais, uma vez que não tem ainda uma cultura de formação docente em nível superior para as séries iniciais do ensino fundamental mais bem estabelecida ou melhor sedimentada.

Além disso, o estudo terá como referência a escolha de instituições que ofertem o curso na cidade de Belém, onde deverão estar sediadas, considerando a viabilidade no acesso às informações.

O período do estudo vai de 1990 a 2002, tendo como referência dois marcos fundamentais: a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, Tailândia, e a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2002 já mencionada.

Em relação ao primeiro marco, a partir da referida conferência, o Brasil passou a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica (Vieira, 1999: 5), sendo estabelecido um quadro mais amplo para a definição de compromisso com a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem (NEBAs) de todas as crianças, jovens e adultos. Essa articulação irá ensejar o estabelecimento de várias diretrizes em torno de uma agenda prioritária para a Educação, em consonância com o debate travado no âmbito dos organismos internacionais desde o final da década anterior (década de 80) com nítidas influências no campo educacional nele incluída a formação de professores. O outro marco é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que representa a culminância de um intenso debate travado durante a década de 90, e que evidentemente se constitui numa importante referência para a orientação do currículo desses cursos.

Diante dos critérios enumerados, as seguintes instituições, Universidade do Estado do Pará – a UEPA, a Universidade da Amazônia - UNAMA (instituição de ensino privado) e por último a Universidade Federal do Pará – UFPA constituíram-se em nosso objeto de estudo.

1.3.3 Coleta, Tratamento e Análise dos Dados.

Neste estudo, procedemos à revisão da literatura produzida sobre currículo da formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade. A análise da produção científica no período estudado possibilita uma melhor identificação das mudanças no texto, no discurso sobre currículo no campo da formação de professores, além de favorecer a compreensão acerca do contexto em que foram introduzidas as políticas oficiais, tendo em vista as lutas travadas e o intenso debate que vêm ocorrendo na academia, nos movimentos de educadores, nas associações científicas, acerca do processo de implantação da atual política curricular.

Para isto tomamos como referência Estado da Arte já realizado pelo Grupo de Trabalho da ANPED sobre Formação de Professores – GT 8, cuja produção analisada teve como referência a década de 90 em periódicos de circulação nacional a exemplo de: Cadernos de Pesquisa, Educação em Sociedade, Educação em Revista, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Teoria e Educação. Uma outra fonte de informação nesse trabalho foi a análise de teses e dissertações apresentadas nesse período em programas de pós-graduação em Educação, além de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho - GT de Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED). A inserção em estudo já desenvolvido permitiu uma melhor compreensão acerca das temáticas privilegiadas no campo da formação de professores na última década, uma vez que esse levantamento abrangeu o conjunto da produção científica em diferentes momentos e espaços onde essa produção poderia ter sido divulgada.

Para a compreensão do contexto em que as novas formulações curriculares foram produzidas, buscamos estabelecer uma comparação entre os conceitos recorrentes em textos situados em dois espaços discursivos : aqueles produzidos nos espaços discursivos oficial e os formulados especificamente pela ANFOPE. È preciso destacar que a produção da ANFOPE engloba parte da literatura mencionada no parágrafo anterior.

A partir do confronto dessas duas formulações é que demos prosseguimento a análise propriamente dita dos currículos das instituições selecionadas no âmbito do estado do Pará.

Na medida em que se trata de um estudo que busca analisar as mudanças nos discursos das instituições formadoras, foram coletados, nas instituições selecionadas, exemplares das duas últimas propostas curriculares de formação, contendo o discurso de fundamentação do projeto.

Como a intenção desse estudo é identificar as prováveis mudanças presentes nos currículos dos cursos de formação docente elaborados a partir da política oficial, buscamos averiguar que outras falas se fazem ouvir como contraponto à política oficial, como é o caso dos debates produzidos na academia, em associações e movimentos organizados.

Por fim há que se levar em consideração a própria experiência e da cultura das instituições escolares conforme já explicitado anteriormente. Sobre esse último aspecto tomamos como referência entrevistas realizadas por integrantes do corpo docente de cada uma das instituições estudadas, para que pudéssemos melhor compreender as especificidades de cada proposta curricular. Tem que se ter em vista que este grupo é também influenciado pelos diferentes discursos que circulam neste campo, ou seja, discursos sobre a formação docente.

É importante lembrar que o estudo tem como referência as políticas curriculares voltadas para os cursos de formação de professores (nível superior) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, formuladas a partir da nova LDB. Desta maneira, volta-se para a análise de textos escritos sobre as propostas curriculares para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, oriundos de instituições de ensino superior promotoras desses cursos. Desta forma, este estudo, cuja pertinência e vantagens foram discutidas por Goodson (1995), enfatiza o estudo do currículo em sua fase pré-ativa, possibilitando a compreensão das condições e das diferentes posições dos atores no processo de elaboração do currículo.

Os elementos do currículo que serão analisados são: objetivos da proposta, a seleção dos conteúdos; a organização do currículo (por disciplinas, currículo integrado, ensino propedêutico, ensino profissionalizante, formação humana, ensino por competências); estrutura do currículo: disciplinas de conteúdo / disciplinas pedagógicas; relação teoria-prática; organização do estágio curricular e a inclusão da pesquisa como elemento na formação.

2. O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Torna-se necessário agora identificar os fatores que ajudam a dar forma ao discurso sobre a formação inicial do professor para os primeiros anos da escolaridade. Entre estes fatores destacamos como intimamente imbricados: o processo histórico ocorrido na formação inicial desses professores no Brasil e em especial as tendências que foram predominantes no processo de formação, os locais que foram privilegiados como instâncias formadoras, as principais implicações decorrentes destas instâncias no campo do currículo; a tradição na área, o teor das experiências desenvolvidas em âmbito internacional, que têm influência no que é proposto no Brasil e, conseqüentemente, nas abordagens desenvolvidas sobre a formação inicial de professores no âmbito da produção científica, além do papel desempenhado pelos movimentos sociais organizados no âmbito da educação.

Um outro destaque diz respeito à idéia de que a análise dos currículos elaborados em período anterior à LDB e dos estudos produzidos na década de 90 poderá favorecer a identificação dos discursos que têm sido formulados sobre a questão, ou seja, numa mesma formação discursiva. Explicitando o que entende sobre formação discursiva, Foucault assim se expressa:

O que se descreveu sobre o nome de formação discursiva constitui, em sentido restrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si no nível das frases, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si no nível das proposições, por laços lógicos (de coerência formal ou encadamentos conceituais) que tampouco estão ligados ao nível das formulações, por laços psicológicos (...); mas que estão ligados no nível dos enunciados (FOUCAULT, 2000: 133).

Esperamos assim através da revisão do que foi produzido nessa década identificar quais as mudanças no discurso relativo à questão, e do conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva, dos aspectos que têm sido privilegiados na discussão produzida em âmbito nacional sobre a formação acadêmica do professor para as séries iniciais.

Para compreensão acerca do processo de formação docente para as séries iniciais recorreremos aos estudos que foram produzidos sobre formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade, que tenham como referência a análise de propostas curriculares para a formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade em nível superior, em diferentes realidades brasileiras. Outra fonte de informação importante e fundamental para este trabalho são os estudos produzidos na década de 90, em período que antecedeu a aprovação da LDB, na tentativa de entender quais as expectativas que se faziam presentes nesse momento, no discurso sobre formação inicial de professores.

Dentre as preocupações que conduziram à elaboração deste capítulo, está a de identificar os estudos que têm se dedicado a discutir a questão e quais os temas mais recorrentes nesta literatura. Acrescenta-se a este o interesse em entender como tem sido abordada a questão relativa às instâncias formadoras, bem como qual o teor da discussão sobre currículo contemplada nessas investigações. Tendo como referência que as preocupações que orientam as investigações estão voltadas para a compreensão das mudanças no discurso sobre os currículos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em face à recente política curricular neste campo, buscaremos evidências que ajudem a entender este processo.

2.1. A formação inicial do professor para as séries iniciais da escolarização: tendências predominantes

A criação de instituições destinadas ao preparo específico de professores para exercício da prática docente está ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Desta forma, a preocupação com a formação profissional do docente se intensificou com a Revolução Francesa, objetivando a criação de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado, para a formação dos professores leigos. No século XIX, essa concepção irá encontrar condições favoráveis para a sua difusão, em frente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino (TANURI, 2000: 62).

Segundo Gouveia e Rosa (2000:20), o século XIX no Brasil, ao contrário do que se supunha, caracteriza-se por um vigoroso debate acerca da questão educacional, que incluía a

necessidade de “formulação de uma legislação extensa e minuciosa, que buscava normatizar o campo educativo e definir políticas de atuação, na tentativa de elaboração de discursos/ práticas pedagógicas cientificamente fundados que uniformizassem as práticas escolares e na construção de uma política de formação e profissionalização docente” .

Dentro desta perspectiva buscou-se dar os primeiros passos no sentido de se institucionalizar as Escolas Normais no Brasil, preocupação que perdurou durante todo o período imperial, mas que esbarrou na indefinição de uma política mais sistemática de investimentos e de diretrizes para a educação pública. Neste sentido, não é possível falar da inexistência de um projeto de instrução, nem que não houvesse preocupação com uma rede efetiva de ensino, mas sim de uma política marcada pela descontinuidade na sua execução, como demonstram as pesquisas recentemente desenvolvidas sobre esse período histórico (TANURI, 2000; GOUVEIA E ROSA, 2000; BRZEZINSKI, 1999).

A perspectiva de criação de instituições especializadas no preparo de docentes visava à substituição dos chamados mestres-escolas, em sua maioria homens, cuja atuação era referenciada em um modelo de ensino individualizado, não graduado, com um currículo indefinido e uma prática pedagógica calcada na memorização e repetição dos conhecimentos trabalhados de forma assistemática, a qual não era mais considerada suficiente para o exercício do magistério.

Ao abordar o processo de formação de professores "primários" no século XIX nas escolas normais, Brzezinski (1999: 84) descreve a existência de um ciclo na vida dessas escolas: surgem em decorrência de decretos de criação, mas que, por falta de condições de estabelecimento como centros de referência, passam por um processo de improvisação, que as remete ora para extinção, ora, e posteriormente, para novo surgimento, numa interminável sucessão de avanços e recuos próprios daqueles dias.

Além da preocupação com o ensino das primeiras letras, uma outra questão se fez presente no que tange à formação de professores e esteve relacionado com a importância atribuída à questão metodológica, como pode ser depreendido de dois documentos elaborados no início do século XIX, ambos, projetos educacionais desse momento histórico: *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Publica no Brazil*, de autoria do General Francisco

de Borja Garção Stocker e *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo de Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado* (NEVES, 2000).

Nesses documentos identificados por Neves percebe-se a preocupação em relacionar a instrução pública ao Método do Ensino Mútuo, ou Método Lancaster¹¹ que envolve a utilização de estratégia na qual um único professor é responsável por diferentes classes de alunos e é auxiliado por monitores recrutados entre os alunos mais adiantados (Idem: 08).

Em relação ao nível de escolaridade das primeiras escolas normais surgidas no Brasil, pode-se dizer que não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, o que é possível depreender a partir de um dos pré-requisitos apontados para ingresso na escola normal criada no Rio de Janeiro no ano de 1835: o domínio da leitura e da escrita.

Sobre essa escola Tanuri (2000:64) destaca os seguintes aspectos: seria regida por um diretor que exerceria também a função de professor; contemplaria em seu currículo leitura e escrita pelo método lancasteriano, as quatro operações e proporções, língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso na mesma incluíam exigência quanto à nacionalidade (brasileira), ter bons costumes e saber ler e escrever.

No que diz respeito ao conteúdo da formação docente podemos observar a importância da dimensão moral na construção do perfil do professorado, conforme evidenciam Gouveia e Rosa (2000:25). Essas autoras analisando o surgimento da Escola Normal em Minas Gerais apontam que o ideal de professor na 1ª metade do século XIX (para os dirigentes mineiros) correspondia ao domínio de determinados saberes pedagógicos, além de critérios de ordem moral, em consonância com o ideário que compreendia a educação como estratégia de moralização da educação da província. Assim como no Rio de Janeiro, no momento da contratação do professorado além da exigência de demonstração de desempenho nos conteúdos propriamente escolares, havia a necessidade de documentação que atestasse as qualidades morais do candidato ao exercício da docência.

¹¹ Instituído oficialmente através da Lei de 15/10/1827, que estabeleceu dentre outros a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Entre as características comuns apontadas por Tanuri (2000:65) para descrever as primeiras escolas normais instaladas no Brasil destacam-se as seguintes: organização didática do curso simplificada, com apenas um ou dois professores para todas as disciplinas; duração do curso de dois anos; currículo rudimentar não ultrapassando o nível e conteúdo dos estudos primários; formação pedagógica rudimentar limitada a uma única disciplina de caráter prescritivo (Pedagogia ou Métodos de Ensino) além de precariedade na infra-estrutura disponível e na frequência aos cursos.

No estado de Minas Gerais, por exemplo, a criação da Escola Normal se deu através da Lei nº. 13, de 28 de março de 1835, sendo a primeira lei a propor uma organização para a instrução pública mineira. Um dos artigos incluídos nessa legislação determinava que caberia ao governo da província o estabelecimento de uma Escola Normal (na então capital mineira, Ouro Preto) para a instrução primária, a qual deveria ser orientada pelo método mais expedito, e ultimamente descoberto e praticado nos países civilizados (GOUVEIA E ROSA, 2000:21).

Esse decreto previa ainda a criação de cadeiras de primeiras letras, o conteúdo a ser ensinado, horário das aulas, formação dos professores que nelas atuariam, além dos parâmetros para a conduta moral dos docentes.

Apesar de o decreto ser do ano de 1835, a escola só veio a ser estabelecida cinco anos depois; seu funcionamento assim como em outras escolas normais no Brasil foi marcado por um contexto no qual se evidenciam sucessivas crises, que inclusive ocasionaram o seu fechamento, bem como um discurso no qual se reafirma constantemente a necessidade de sua existência, cujo cenário não diferiu de outras escolas normais criadas no Brasil.

Segundo Tanuri (2000:66) mudanças significativas no quadro exposto se fazem sentir, sobretudo no período compreendido entre 1868 e 1870 quando inúmeras transformações de ordem ideológica, política e cultural trazem como consequência, intensas repercussões no campo educacional. Começa a ganhar força a necessidade de ampliação das oportunidades de ensino, coerentemente com o entendimento de que havia uma estreita associação entre educação e desenvolvimento econômico e social do país.

Esse novo momento vivido no panorama brasileiro acarreta em conseqüência a valorização das escolas normais. É o caso da Escola Normal de Ouro Preto, que somente a partir de 1871 passa a funcionar de forma não interrupta, sendo então redefinidos a sua organização e grade curricular, que previa:

a freqüência comum de homens e mulheres, em lições alternadas em cursos com dois anos de duração, sendo seu currículo composto pelas seguintes disciplinas: Instrução Moral e Religiosa, Gramática da Língua Nacional, Aritmética, Sistema Métrico e Elementos da Geometria, Noções Gerais de Geografia e História, Geografia do Brasil, (mormente da província), Leitura Refletida da Constituição, Pedagogia e Legislação do Ensino, uma aula de Ensino linear e Música. O objetivo da escola nesse momento, segundo o texto legal, era preparar professores para o trabalho na escola elementar, sendo uma extensão do mesmo (GOUVEIA E ROSA, 2000:21).

É interessante observar no currículo proposto que a preocupação dos legisladores não se detinha apenas na necessidade de formar o regente de classe, mas incluir elementos formativos que ultrapassavam os conteúdos mais usuais da escolarização, como é o caso de Leitura Refletida da Constituição, Pedagogia e Legislação do Ensino, o que sugere a necessidade de formação de quadros que pudessem estar sintonizados com outras exigências do trabalho docente.

Em seu surgimento as escolas normais incluíam integrantes dos sexos feminino e masculino, tendência que foi sendo modificada no decorrer do século XIX na medida em que a formação para a docência se colocava como a única possibilidade de continuidade dos estudos para as moças.

Segundo Nunes (1985:61) o Curso Normal apresentava duas funções básicas: a de preparar quadros para o magistério primário e uma segunda função, que apareceu posteriormente a de fornecer cultura geral, o que levou à demanda de mulheres, oriundas das classes dominantes que vislumbravam no acesso ao curso normal uma possibilidade concreta de se ilustrarem, ampliando, portanto seus conhecimentos.

Essa segunda função, a de fornecer cultura geral às mulheres oriundas dos setores mais favorecidos da população brasileira, vai se instalando paulatinamente, até porque a profissão docente passa a ocupar uma posição relevante no contexto de então. Nunes baseando-se em

Pereira, afirma que a procura por esse tipo de formação dizia respeito à possibilidade de ascensão social das moças das classes médias, que viam no curso a perspectiva de concretização de um outro patamar ocupado na escala social, uma vez que o nível de vida do professor primário era equiparado ao do promotor e do delegado de polícia (Idem).

A associação entre o magistério como uma função tipicamente feminina, é evidenciada quando da reabertura da Escola Normal em Ouro Preto, em 1871, conforme é relatado por Gouveia e Rosa:

Chama atenção na reabertura da Escola Normal a radical transformação do corpo do alunado no que se refere ao gênero. Se na primeira metade do século os alunos eram basicamente homens, fazendo-se presentes uma ou duas mulheres num corpo de 35 alunos, nas listas de alunos(as) constam na década de 70, em média 30 alunas e dois a três alunos do sexo feminino (GOUVEIA E ROSA, 2000: 29).

O processo de feminização identificado nos cursos de formação docente irá se refletir na formação do discurso sobre o professor sendo privilegiado a adoção de um padrão feminino nas escolas normais. Um exemplo dessa afirmação pode ser evidenciado no próprio currículo desses cursos que passam a incorporar em sua formação discursiva, componentes curriculares tradicionalmente associados à figura da mulher.

Segundo ainda Gouveia e Rosa isso pode ser observado na introdução de disciplinas como Prendas Domésticas e Trabalhos com Agulha e da utilização de textos em Língua Pátria que nos quais as virtudes a serem desenvolvidas pela mulher se incluíam o recato, modéstia e, principalmente, capacidade de ser econômica. Esses textos incluíam ainda críticas a características em geral atribuídas ao gênero feminino: ser perdulária e falante.

O novo momento vivido no final do século XIX enseja a edição de novos projetos para o ensino que evidenciavam a relação entre a melhoria do ensino primário e o papel a ser exercido pelas escolas normais. Exemplo disso ocorreu na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247, de 19/04/1879), proposta pelo poder central, onde se verifica uma ampliação do currículo dos cursos normais, o qual abrangeria as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e

naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos).

A organização curricular desse momento esteve intimamente relacionada com as exigências que então se colocavam de renovação dos programas do ensino primário no final do século XIX, mais especificamente a partir de 1870, com o objetivo de modernização educacional no Brasil em relação ao contexto internacional (SOUZA, 2000:10).

Documento exemplar nesse sentido é o parecer de Rui Barbosa¹² sobre a “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública” datado de 1883, versando sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre a política de educação popular desse século, cujas concepções e propostas foram adotadas nas reformas da instrução pública realizadas em várias províncias nessa década (Idem).

Entre as proposições contidas nesse parecer destaca-se a idéia de que se fazia necessário implementar mudanças no ensino primário, tendo em vista um novo contexto emergente, que ensejava a renovação nesse nível de ensino com vistas ao progresso do país.

O núcleo central dessa proposta foi o método intuitivo, ou lições de coisas¹³, fundamentado nas idéias de Pestalozzi e Froebel, método segundo o qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Além disso, destacava-se ainda a necessidade de ampliação do programa escolar com a justificativa se baseando na idéia de educação integral, originária de Spencer, incluindo a educação física, intelectual e moral.

¹² Sobre as contribuições de Rui Barbosa para a educação ver “A Pedagogia de Rui Barbosa”, de Manoel Bergström Lourenço Filho, que faz parte da Coleção Lourenço Filho, publicada pelo MEC/INEP.

¹³ Para maiores informações ver “Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade, de Vera Teresa Valdemarin, publicado em Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000.

Em relação a esta última, para seu principal formulador, corpo e espírito são indissociáveis, justificando-se assim a definição de uma nova cultura escolar que venha atender a esse princípio que se materializou na inclusão de disciplinas escolares como a Educação Física, Música, Canto, Desenho, dentre outras.

Para Souza o ideal de um novo currículo para a escola primária representou a “possibilidade de substituição de uma escola fundamentada no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã, por uma escola pautada na educação para o trabalho”. (SOUZA, 2000:25).

Na transição do período imperial para o republicano houve pouca modificação em âmbito federal no quadro da instrução pública e do ensino normal, o qual continuava sob a esfera das províncias e dos municípios, o que conferiu a esse tipo de ensino um caráter bastante diferenciado. O nível das escolas normais em sua maioria ainda não atingia o ensino secundário.

Os principais avanços no plano qualitativo e quantitativo ocorreram nas escolas de formação de professores a partir das iniciativas de estados como São Paulo, já elevado naquela ocasião no principal pólo econômico do país (TANURI, 2000:68).

Neste sentido, destaca-se a reforma paulista realizada em 1890, sob a orientação de Caetano de Campos, e depois alterada nos anos de 1892 e 1893, que imprimiu ao ensino normal características que a distinguem das demais tentativas de organização.

Dentre essas características Tanuri (2000) e Campos (2000) distinguem: a ampliação da parte propedêutica do currículo, com a inclusão de disciplinas que incluíam um pouco de tudo como Escrituração Mercantil, Noções de Economia Política, Biologia, conferindo uma amplitude maior ao currículo com ênfase nas matérias científicas; valorização das escolas-modelo anexas, bem como da prática de ensino realizada nessas escolas. Sobre esta última havia uma recomendação que as aulas deveriam ser mais empíricas do que teóricas. Além disso, destacam a introdução das idéias de Pestalozzi, Fröebel e Herbart acerca dos processos intuitivos de ensino e a proposta de criação de uma escola normal em nível secundário.

Em relação à formação pedagógica do professor os autores diferem quanto a essa questão. Campos (1990) relata a eliminação de Pedagogia e Metodologia, com a oferta de uma única disciplina intitulada Organização e Direção de Escolas. Já Tanuri (2000) refere-se uma única cadeira - Pedagogia e Direção de Escolas.

Segundo Campos as reformas ocorridas sob a influência de Caetano de Campos trouxeram como conseqüências: a introdução de um novo espírito em relação ao ensino normal, o que contribuiu para alterar muito mais o método e as idéias subjacentes ao mesmo do que a sua própria organização.

Não há como dissociar os impactos desse novo ideário pedagógico na formulação de um discurso que reafirmava a necessidade de institucionalização da formação docente e que trouxeram para o cenário brasileiro a necessidade de revisão do modelo de professor então existente, e em conseqüência discussões acerca do papel desempenhado pelas escolas normais nesse sentido.

Se por um lado a constituição de um novo discurso contribuiu para a elevação em um outro patamar das necessidades de formação do professorado, por outro lado (Gouveia e Rosa, 2000:31) significou igualmente a constituição de uma concepção que tende a desqualificar e questionar a competência do professorado.

Desta forma, assumiu importância no ideário educacional a necessidade de ruptura e negação das práticas educacionais anteriores, o que será enfatizado, sobretudo nas discussões travadas nas primeiras décadas do século XX.

A perspectiva de instalação de um novo contexto no processo de escolarização vinha sendo ensaiada desde o final do século anterior, conforme pode ser depreendido de vários documentos históricos como é o caso do Parecer de Rui Barbosa anteriormente referido. Segundo Veiga (2000: 50) o surgimento no Brasil do movimento de Escola Nova esteve relacionado com a “construção de um projeto civilizador anunciado pelas elites desde o século XIX, e traduzido como necessidade de modernização da sociedade através da alteração das ações políticas, das estruturas econômicas e das práticas culturais”.

Entre as tendências que marcaram o ensino normal do início do século XX destaca-se a existência de um sistema dual de escolas de formação que dividiu as escolas normais então existentes em escolas normais primárias e escolas normais secundárias, estas consideradas como de um padrão mais elevado. Segundo Tanuri (2000:69) a dualidade das escolas de formação foi de fundamental importância para a expansão do sistema de formação de docentes, apesar da existência de um padrão unificado de formação, como no caso do estado de São Paulo, no qual, além disso, propunha-se a ampliação dos anos de formação.

Segundo Tanuri (Idem) contribuiu ainda para a expansão do ensino normal a “introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com as quais se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados”.

A difusão do ideário escolanovista no Brasil ocorre no século passado, por volta da década de 20, sendo atribuído por Cunha (1999: 41), a origem da tradição tecnicista na educação. Através dessa concepção, passa a ser enfatizado a aplicação de recursos científicos na escola por meio de formas racionalizadas de controle do sistema de ensino e das práticas pedagógicas, como um meio de alcançar um patamar mais elevado na educação e nas escolas.

Por volta dessa década, a duração e o nível dos estudos nas escolas normais já haviam sido ampliados, com destaque para a adoção de uma literatura pedagógica que passa a incluir a adoção de um ponto de vista técnico, científico na análise dos problemas educacionais, os quais incluem questões teóricas do âmbito intra-escolar e abordagens pedagógicas mais amplas dentro da perspectiva da escola renovada (TANURI, 2000: 72).

Segundo essa autora, nesse contexto, tem origem um conjunto de reformas do ensino no Brasil, em especial as voltadas para o chamado ensino normal, tendo em vista as críticas existentes sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo (Idem) confirmando assim um das principais controvérsias existentes sobre currículo e que opõem a idéia de um ensino propedêutico e ensino voltado para a formação profissional.

Ganha destaque uma concepção de ensino na qual são privilegiados conhecimentos sobre o desenvolvimento e natureza da criança, bem como os métodos e técnicas de ensino que tivessem como preocupação central a infância.

Entre as concepções que foram difundidas destacamos a que costumava opor comparativamente a *nova escola* que emerge de um novo contexto educacional à escola tradicional ou *escola antiga* e que teve enorme influência nos cursos normais. Tomando como referência trecho extraído por Veiga de revista mineira da época Revista do Ensino, publicada em 1927, duas imagens ilustrativas do que representaria cada uma dessas escolas, onde fica claro a tendência à dicotomização que acompanhou as discussões sobre o movimento que então surgia:

Em uma página intitulada “A escola antiga” está um professor idoso, cara de mau, palmatória na mão e uma criança acuada, de mãos postas para trás; na outra página “A escola nova” temos uma professora branca, jovem, bem vestida, sorridente e, preso à barra de sua saia, um aluno pobre, franzino e encabulado tem o seu aconchego e, mais à frente, uma outra criança, vestida à moda marinho e gesticulando. Entretanto, querendo dar destaque aos novos papéis de alunos e professores, o ilustrador deixou escapular antigas disposições pedagógicas: em ambas imagens o cenário é um quadro negro com a conta 3X 5 (APUD VEIGA, 2000:52).

A entronização do ideário escolanovista no contexto educacional brasileiro e em especial nos cursos de formação de professores tem por base a perspectiva de incorporação de princípios científicos no desenvolvimento das práticas educacionais. Ganha força o discurso médico-científico que passa a subsidiar as discussões travadas então, o que, entretanto não significa a exclusividade dessa tendência podendo ser observado diferentes combinações dessa formação discursiva conforme se depreende do registro feito por Veiga (2000) acerca do Primeiro Congresso de Instrução Primária realizado em Minas Gerais, em maio de 1927, realizado com vistas à produção de um momento de debates em que o governo mineiro pudesse conseguir legitimidade para execução das reformas educativas propostas.

Assim é que a ênfase no discurso médico-científico se faz acompanhar de orientações moralizadoras cívicas, moralizadoras religiosas, tendendo a oscilar entre um discurso que assume uma pretensa racionalidade e outro marcado por um teor moralizante.

Em estudo realizado sobre a historiografia da Escola Nova, Nunes argumenta que os saberes geradores de uma definição específica para o campo educacional foram provenientes, sobretudo do Direito e da Medicina: “Do saber jurídico o educador utilizou os instrumentos para definição do campo. Do saber médico, os procedimentos científicos da observação e da experimentação” (NUNES, 1998:04).

No que diz respeito ao saber jurídico, segundo a autora foi responsável por definir o perfil da identidade profissional do professor, é preciso levar em consideração que a formação básica dos sociólogos brasileiros foi em geral proveniente dos estudos realizados nas Faculdades de Direito que acentuavam a importância do conhecimento dos problemas da sociedade brasileira, privilegiando assim sínteses totalizantes que apresentavam uma visão estrutural das relações sociais. Entre os influentes educadores brasileiros formados nessa tradição destacam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Em relação ao saber médico, as teses produzidas nas Faculdades de Medicina de então, ao lado das pesquisas produzidas nos laboratórios de Psicologia Experimental existentes no país no início do século XX foram de fundamental importância para instalação de uma nova mentalidade no campo educacional. Neste sentido ganha destaque a Psicologia como o conhecimento chave através do qual o educador passa a interpretar a realidade social e pedagógica. (Idem).

Pela influência da Psicologia são difundidas práticas como a utilização de testes escolares, na busca de aproximar os estudos do médico, do educador e do estatístico. Esses testes destinavam-se a identificação das possibilidades e limites da criança no contexto escolar, bem como a identificação de casos isolados para a devida correção e foram largamente difundidos nos cursos de formação de professores, numa visão a nosso ver incompleta sobre os mesmos, motivada inclusive pelo desconhecimento dos professores que a eles se referiam.

A perspectiva de conhecer o aluno difundida a partir da influência da Psicologia no ideário da escola nova traz em consequência a prática de classificar os alunos e agrupá-los segundo essa classificação, instaurando na cultura pedagógica brasileira a prática de medir fortes e fracos e disseminando o entendimento de que a diferença é um mal a ser tratado. Assim é que a utilização de testes psicológicos contribuiu igualmente para a difusão do entendimento acerca da adoção nas escolas das turmas ditas “homogêneas” classificadas segundo o nível intelectual dos alunos dada as vantagens que tal prática acarretaria no trabalho docente (VEIGA, 2000:58).

A multiplicação de escolas normais a partir de 1930 segundo Nunes (1985) pode ser entendida como resultante da necessidade de ampliação do nível de instrução escolarizada, sobretudo para mulheres provenientes dos extratos médios da população. A perspectiva que então predominava era de que a possibilidade de ampliação do leque de ocupações femininas (restritas na maioria das vezes ao exercício de tarefas domésticas), através do exercício da docência, não conflitava com o papel de mãe e mulher, predominante na sociedade.

Ao mesmo tempo, a aceitação dessa possibilidade formativa para as mulheres das classes médias ia ao encontro do quadro de assalariamento dessa classe, tendo em vista ainda a mudança quantitativa das zonas urbanas e industriais desse período.

As críticas ao reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo se fundamentam na idéia de que para formar adequadamente o professor era necessário introduzir nesse currículo conhecimentos acerca do desenvolvimento e natureza da criança, de métodos e técnicas adaptados à mesma.

Nesse contexto se destaca a reforma empreendida no Distrito Federal a partir do **Decreto 3.810**, de 19/03/1932, sob a inspiração de Anísio Teixeira, o qual objetivava 'abolir o vício de constituição das escolas normais': o de ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhando nos dois objetivos (TANURI, 1990).

As disciplinas ministradas no curso de formação do professor primário eram as seguintes:

1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos.

2º ano: introdução ao ensino - princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação) (TANURI, 1990: 72).

A separação entre o conteúdo específico de atuação docente para o chamado ensino primário e os conteúdos voltados para a formação pedagógica remonta a essa época, quando as

escolas normais existentes no Rio de Janeiro e São Paulo passam a exigir como requisito para o ingresso no ensino normal à integralização do curso secundário fundamental, excluindo desta forma o conteúdo de formação geral (Idem).

Desta forma, a ênfase no currículo desloca-se para os métodos e processos de ensino, com destaque para as chamadas ciências da educação (em especial as contribuições da psicologia e da biologia), num movimento que no nosso entender tem sérias repercussões no currículo dos cursos de formação de professores, sobretudo voltados para a atuação dos professores nas séries iniciais.

Através do **Decreto-Lei 8530**, de 02/01/1946, foi consagrado um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Segundo a referida lei a estruturação do ensino normal dar-se-ia em dois níveis: um primeiro ciclo, destinado à formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, localizado nas chamadas "escolas normais regionais"; o segundo ciclo, com a finalidade de formar professores primários, funcionando em escolas normais e com duração de três anos (Pimenta e Gonçalves, 1990: 99).

A organização curricular desses cursos estava assim configurada conforme quadro a seguir:

•

• **Quadro 1 - Decreto-Lei 8530 – 02/01/1946-**

Ensino Normal - Curso de 1º ciclo

1ª série: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia Geral, Desenho/ Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física.

2ª série: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia Brasil, Desenho/ Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física.

3ª série: Português, Matemática, Anatomia/Fisiologia, História Geral, Desenho/ Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física.

4ª série: Português, Higiene, História Brasil, Desenho/ Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física, Psicologia/Pedagogia, Didática e Prática do Ensino.

Ensino Normal - Curso de 2º ciclo:

1ª série: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônico, Desenho/Artes Aplicadas, Educação Física/ Recreação e Jogos.

2ª série: Música e Canto Orfeônico, Desenho/ Artes Aplicadas, Educação Física/ Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário.

3ª série: Música e Canto Orfeônico, Desenho/ Artes Aplicadas, Educação Física/ Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino.

Este modelo foi seguido pela grande maioria dos estados, apresentando alguma diferenciação em relação ao sistema federal nos estados de São Paulo e Bahia, (TANURI, 2000: 77).

O ideário escolonavista e a concepção de tecnificação são reelaborados ao final da segunda Guerra Mundial, sendo incorporado no discurso educacional a idéia de que para haver renovação pedagógica tornava-se imprescindível planejar objetivamente toda e qualquer intervenção a ser feita na escola (CUNHA, 1999: 41)

A tradução dessa perspectiva racionalizadora, científica e moderna pode ser encontrada na criação dos Centros de Pesquisa do INEP, em 1955, essência do projeto desenvolvimentista que imperou no Governo Juscelino Kubitschek (Idem).

Entre as ações desenvolvidas durante esse período que objetivavam a modernização do ensino, destaca-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), ocorrido entre os anos de 1957 a 1965, que resultou de acordo entre o MEC/INEP e a USAID (The United States Agency for International Development) e que objetivava a

instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e, com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora e de maior abrangência (TANURI, 2000:78).

Esse acordo de assistência técnica teve início com a implantação de um Centro Piloto em Belo Horizonte que previa segundo Paixão e Paiva (baseando-se em relatório desse Programa) a formação de quadro de instrutores para o ensino normal no Brasil, elaboração, publicação e aquisição de textos didáticos não só para o ensino normal, mas também para as escolas elementares, além do envio de bolsistas aos Estados Unidos, os quais eram selecionados entre os professores de diferentes escolas normais no Brasil e deveriam permanecer pelo período de um ano nesse país (PAIXÃO E PAIVA, 2000: 107).

A ênfase na dimensão técnica já observada quando da influência do movimento de escola nova tem continuidade a partir das ações desenvolvidas pelo PABAEE, principalmente no que diz respeito a constituição de sistemas de supervisão escolar, no ensino do currículo, na produção de publicações direcionadas para as metodologias do ensino de Língua Pátria, Aritmética, Estudos Sociais, Ciências, Pré-Primário e ensino de Psicologia, bem como na tradução e publicação de obras de referência em Cursos de Pedagogia.

Em artigo produzido acerca das concepções sobre docência e formação veiculadas no ideário educacional na década de 60, Bragança (2001) identifica três dimensões que caracterizam esse período: a primeira diz respeito aos problemas então atribuídos à formação docente; outra dimensão se relaciona com os referenciais que fundamentam as discussões apresentadas e por último situa as alternativas propostas naquele momento histórico. Em relação aos referenciais teóricos a autora confirma a predominância dos estudos psicológicos, cuja ênfase se evidencia, sobretudo quando da identificação das principais dificuldades da prática docente: são destacados como problemas infantis os que se relacionam às dificuldades de aprendizagem, de comportamento e disciplina em geral. A visibilidade conferida aos problemas da formação docente está assim intimamente relacionada com a possibilidade objetiva de olhar o mesmo, não sendo identificados entre esses problemas questões referentes à própria prática pedagógica, ou de natureza cultural e social, reforçando desta forma o privilégio da Psicologia enquanto ciência que dá suporte a análise do fenômeno educativo.

Embora o artigo se refira as concepções sobre a formação docente na década de 60, a análise desenvolvida pode ser igualmente estendida às décadas anteriores, as quais se caracterizaram pelo predomínio de uma abordagem psicologizante na educação, não sendo diferente quando referida à formação de professores para as séries iniciais.

Mudanças significativas no ensino normal irão ocorrer com a reforma de ensino introduzida no contexto do regime militar através da Lei 5.692, que vigorou a partir da década de 70, transformou as tradicionais escolas normais em uma das habilitações profissionais do ensino de 2º Grau - Habilitação Específica para o Magistério - HEM; esta reformulação, segundo diferentes autores como Gatti (1987); Lelis (1989), contribuiu para "descaracterização", "esvaziamento", "desmontagem" do ensino normal até então oferecido.

O currículo da HEM era assim constituído: núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial, totalizando 3.000 horas. Na formação geral estavam incluídas as disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. A formação especial se constituía de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau, didática e prática de ensino (PIMENTA E GONÇALVES, 1991: 105).

Para os autores acima mencionados, a organização do curso de magistério, em forma de habilitação, se caracterizou pela perda da identidade anteriormente conquistada no chamado ensino normal, pois não conseguia responder a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente, problemas que sempre acompanharam a formação do professor no ensino normal.

A insatisfação com o modelo de formação representado pela habilitação magistério e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão docente (Tanuri, 2000:82) ensejou a proposta de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, em 1982, como resultado de uma série de encontros realizados entre o MEC e instituições responsáveis pela elaboração de uma proposta integrada do MEC para a formação de professores de 1º Grau. A intenção era a de “criar um tipo de escola de formação de professores que pudesse

promover a atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças”.

Segundo Tanuri (Idem) a base do projeto do CEFAM era a de “uma Escola Normal que, além de ter uma dimensão ampliada para oferecer formação inicial e continuada, obedeceria a diretrizes gerais, adaptáveis às situações específicas dos estados”. Foram implantados em quinze estados da federação como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco, dentre outros, e inicialmente estiveram vinculados ao apoio financeiro do MEC, sendo depois assumidos por alguns estados.

Como resultado do conjunto de discussões acumuladas no contexto brasileiro, a partir da década de 80, várias instituições de ensino superior, em todo o Brasil, passaram a incluir a ênfase na formação para as séries iniciais, em um processo de reformulação curricular nos cursos de Pedagogia, que tradicionalmente vinham se direcionando para a formação do "especialista em educação".

Em relação à formação de professores em nível superior, Macedo (2000) afirma que esse movimento não é novo e precisa ser entendido na perspectiva da mobilidade social para que possamos compreender o surgimento de instituições superiores como os ISE. Esse novo patamar na formação de professores para as séries iniciais, traz consigo diferentes significados para os alunos, professores e instituições de ensino superior voltadas para esses cursos:

Para os alunos representa a possibilidade de associar vantagens das escolas normais, como a facilidade de acesso e a certificação profissional, às vantagens do curso superior, como prestígio e possibilidade de acesso a outras ocupações que exigem esse nível de escolarização. Para os professores, representa também um aumento de status tanto para aqueles que já estão no mercado de trabalho tanto para aqueles que se candidatarão aos novos postos criados. Para universidades é um negócio lucrativo, na medida em que se trata de um curso de baixo custo e amplo potencial de captação de alunos. Para o poder público, significa um potencial discurso legitimador de investimento na educação (MACEDO, 2000:10).

2.2 O curso de Pedagogia e a formação de professores para as séries iniciais.

2.2.1 A Pedagogia no contexto das ciências humanas

A inclusão de um tópico específico sobre o assunto decorre da necessidade de situar a área da Pedagogia no contexto das chamadas ciências humanas ou sociais. Inicialmente porque o âmbito no qual essa área estaria localizada, o das ciências sociais ou humanas enfrenta inúmeras dificuldades na conquista de seu estatuto científico, e que decorre da influência do modelo de cientificidade das ciências físicas a essas primeiras.

A origem dessas dificuldades pode ser identificada na postura desenvolvida pelos seus precursores, que no entendimento de Carvalho (1988) não se dedicaram à tarefa de delinear essa nova área de cientificidade no que concerne a objetos e métodos.

Alia-se a isto a dificuldade em se adaptar ao modelo de cientificidade desenvolvido no âmbito das ciências da natureza, tendo em vista a natureza das ciências humanas e sociais, nas quais a educação se incluiria que apresenta um caráter compreensivo, muito mais do que explicativo.

Neste sentido, para falar em constituição de objeto próprio de um conhecimento voltado para o estudo científico do fenômeno educativo, é necessário ter em vista alguns problemas a serem considerados.

É preciso ter em conta que a investigação educacional em seu surgimento representou a projeção interdisciplinar de cada uma das ciências humanas já existentes, sendo em suas formulações subsidiária das elaborações teóricas das ciências humanas. (Carvalho, 1988:78). São transferidas assim para essa área as dificuldades não resolvidas no âmbito das ciências humanas, o que nos permite compreender as críticas feitas à possibilidade de atribuir um caráter científico aos estudos desenvolvidos nesse âmbito.

Uma outra consideração feita por esse autor, diz respeito à natureza do objeto de estudo do que se anuncia como ciências da educação¹⁴; não é possível captar esse objeto se considerarmos apenas a educação no seu sentido restrito. Existe um conjunto de influências que atuam direta ou indiretamente sobre os indivíduos (ou vice-versa), que decorrem das estruturas

¹⁴ Categorização adotada por diferentes autores como Mialaret e Quintana Cabanas.

culturais, econômicas e ideológicas, que perpassam o fenômeno educativo, além do que há uma evolução auto-estruturante que sofre cada um desses indivíduos desde o seu nascimento até a morte. (Idem).

Desta forma, pensar num estatuto científico próprio para a educação implica em entender que não é possível restringir o mesmo a explicações meramente restritas ao âmbito pedagógico, mas incluir explicações de outra natureza em função do momento histórico vivido.

A conseqüência mais visível desta caracterização do fenômeno educativo é 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. Um outro risco que se corre é o de ao se confinar a análise das situações educativas no 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.

Pode-se dizer ainda que na delimitação do campo da problemática educacional, concorrem dois tipos de práticas (Carvalho, 1988:90): a investigativa e a da ação educativa concreta, as quais 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.

Além disso, a Pedagogia convive permanentemente com uma necessidade intrínseca de adoção de idéias originárias de outras esferas. Essa característica que assume o discurso pedagógico é explicitada por Bernstein, ao se referir ao conceito de recontextualização, segundo o qual as teorias ou concepções filosóficas sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico.

Para Cunha (1999) baseando-se nas idéias de Bernstein isso ocorre devido à natureza multifacetada e fragmentada dos campos científico e filosófico e devido às circunstâncias do terreno prático em que as proposições pedagógicas devem efetivar-se, permeadas por fatores de ordem variados subjetivos e objetivos.

Assim é que esse o conjunto de condições expostas tem influenciado o retardar da trajetória da investigação no âmbito educacional na direção a um estatuto de cientificidade, o que evidentemente se reflete na produção do discurso na área.

As dificuldades evidenciadas acabam por influenciar na existência de diferentes posições explicativas acerca da posição da Pedagogia no quadro das ciências sociais, as quais tendem ora a negar a possibilidade de considerar o caráter científico da Pedagogia, de constituir enquanto uma ciência autônoma, ora a afirmar essa possibilidade.

Assim é que como exemplo dessa polêmica Carvalho (1988) aponta a discordância percebida nas falas de M. Debesse e G. Mialaret em evento internacional realizado com objetivo de discutir as ciências da educação. Naquele evento Debesse, endossava as ciências da educação não fazem parte das “ciências fundamentais”, representando apenas “um domínio particular” destas ciências. As ciências da educação seriam sempre investigações aplicadas, o que revela a sua dependência em relação às ciências ditas fundamentais. Já Mialaret, manifestava entendimento oposto ao dizer que “as Ciências da Educação constituem um conjunto coerente que corresponde a um campo específico da atividade humana, podendo aspirar a certa autonomia do mesmo modo que outras disciplinas das Ciências Humanas” (CARVALHO, 1988:85).

Compartilhando do entendimento de Mialaret em relação à pluralidade das denominadas ciências da educação Quintana Cabanas posiciona o papel da Pedagogia dentro do quadro dessas ciências. Para ele a Pedagogia é uma dessas ciências sendo assim caracterizada:

“Ciência e prática normativa, preocupa-se com a acção de educar, com o ato educativo, enquanto que outras disciplinas, sendo teórico-descritivas, têm como objecto de estudo o facto educacional constituído pelos fenómenos educacionais, abstendo-se sempre de qualquer intervenção reguladora”. (APUD CARVALHO, 1988:88).

Para esse autor, as ciências da educação procuram responder a duas questões: O que é a educação? Como deve ser a educação?

Em relação à primeira pergunta, procurariam respondê-la disciplinas como a Biologia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação e História de Educação.

A questão relativa a “como deve ser a educação”, interessa diretamente à Pedagogia, considerada essencialmente *prática* a qual se desdobra no conjunto das ciências pedagógicas (pedagogia teórica geral¹⁵, pedagogia teórica especial¹⁶, pedagogia aplicada¹⁷), cuja pertinência remete à grande família das ciências da educação .

Por último, Carvalho (1988:91) defende a idéia de ciência da educação, argumentando da necessidade de uma ciência que selecione, reagrupe e sintetize os resultados obtidos pelas ciências humanas, colocando questões próprias e fornecendo-lhes elementos que transcendam os interesses de seu âmbito naturalmente restrito. Essa ciência, a da educação, teria como objeto a educação em seus diferentes níveis (institucional, movimentos pedagógicos, programas de investigação científica), valendo-se de um **método integrativo**¹⁸ (grifo do autor).

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 (Idem).

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, não se apresentando de modo diferenciado no contexto atual.

¹⁵ Compreende a Pedagogia fundamental, Teoria da Educação, História da Pedagogia, Metodologia Pedagógica , Pedagogia Prospeciva.

¹⁶ Inclui a Didática Geral, Didática Especial, Tecnologia Educacional, Avaliação Educacional, Pedagogia Social e Diferencial, etc.

¹⁷ Pedagogia Empresarial, Pedagogia dos Meios de Comunicação Social, etc.

¹⁸ Baseado no tratamento de conjunto aplicado a informações recolhidas por uma pesquisa científica, consistindo em integrar toda a informação nova ao conjunto construído com aquelas de que já dispúnhamos, para o tratamento da problemática educacional., com o objetivo de complementar, transformar, fazer surgir novos conhecimentos

Este é um problema que permanece até hoje, como será visto ao longo deste trabalho. O curso de Pedagogia poderia abranger as chamadas ciências da educação ou ele seria um curso para formar docentes e técnicos em educação?

2.2.2 A formação de professores no curso de Pedagogia

Brzezinski (1999: 87) identifica na história da educação brasileira o início do século XX como o momento que marca os primeiros ensaios na perspectiva de formar em nível superior o professor para os anos iniciais da escolarização, como pode ser constatado nas experiências desenvolvidas em cursos pós-normais na Escola Normal da Praça em São Paulo, que visavam o aperfeiçoamento de professores para essa etapa do ensino. Esses cursos foram os germes dos cursos superiores de formação dos profissionais da educação implantados a partir do Estatuto da Universidade Brasileira e da reforma Francisco Campos, em 1931.

O surgimento do curso de Pedagogia no Brasil está relacionado com a criação da Faculdade de Filosofia, na Universidade do Brasil, em 1939. A clientela potencialmente formadora dos cursos de formação de professores era constituída por mulheres concluintes de cursos normais; os cursos das Faculdades de Filosofia eram vistos como uma extensão da Escola Normal, além de instituição capaz de atender à perspectiva ascensional de deslocamento do magistério primário (Nunes, 1985: 64).

O curso de bacharelado em Pedagogia visava à formação do técnico em educação; para se tornar licenciado e professor da Escola Normal, o bacharel necessitava frequentar mais um ano de Didática, assim como os demais postulantes ao grau de licenciado, conforme esquema proposto pelo **Decreto-Lei nº. 1.190**, de 04 de abril de 1939, conforme quadro abaixo:

-

- **Quadro 2 - Decreto Lei nº 1190/1939**

Currículo do curso de Pedagogia (Bacharelado)

1ª série: Complemento de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional.

2ª série: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar.

3ª série: História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação.

Currículo do Curso de Didática (Licenciado).

Didática Geral, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.

É interessante observar que as disciplinas propostas no currículo acima referido se repetem nos dois cursos. É o caso de Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Com isto apenas duas disciplinas - Didática Geral e Didática Especial, deveriam dar conta da especificidade do curso de Licenciatura em Pedagogia, que deveria preparar o professor para o exercício da função docente na Escola Normal.

Com base em Coelho, Sousa Neto (1999: 32), destaca os seguintes problemas advindos da estruturação curricular proposta. Primeiro, a falta de clareza acerca do papel desempenhado pelo bacharel, que seria o indivíduo habilitado a preencher os cargos de técnico em educação. Segundo, uma outra questão que está relacionada à especificidade da docência para a qual o licenciado em Pedagogia estaria habilitado, uma vez que os conteúdos próprios dos cursos de licenciatura se repetiam no bacharelado.

Tal currículo enseja uma fragilidade na formação docente do curso de Pedagogia, tendo em vista que os bacharéis formados nesse curso, uma vez matriculados no curso de didática, não seriam obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas cursadas¹⁹ (Idem: 33).

¹⁹ "Disposições gerais e transitórias" do Artigo nº 58, do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

A obtenção do grau de licenciado possibilitava ao egresso do curso de Pedagogia o exercício da docência na Escola Normal, sem, entretanto ser incluído na sua formação qualquer conteúdo específico relativo às disciplinas a serem ministradas no ensino primário, o que contribuirá para gerar uma crise de identidade que acompanha o curso até hoje e que irá se refletir nos diferentes momentos enfrentados pelo curso desde a sua criação.

Para Brzezinski (2002: 45), a inexistência de conteúdo específico conduziu a distorções no curso que até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Entre as distorções que acompanharam o exercício profissional do egresso do curso de Pedagogia, essa autora destaca a concessão do exercício de matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial, sem, entretanto um preparo específico para tal.

Esse conjunto de condições irá contribuir para a ocupação do curso de Pedagogia em um lugar periférico no contexto das licenciaturas, as quais já eram consideradas como cursos de segunda categoria entre os cursos universitários e conseqüentemente de menor prestígio social. As conseqüências dessa situação marginal vão se fazer sentir ao longo dos anos. A perspectiva de modificação nesta situação ocorre com a introdução de novos papéis a serem assumidos pelo pedagogo, na figura do "especialista em educação" no contexto educacional vigente a partir da década de 60.

Ao longo das décadas de 40 e 50 não ocorreu nenhuma modificação substantiva no currículo do curso. Entretanto, a partir da década de 60 tem início um processo de redefinição do curso de Pedagogia, motivado por diferentes posicionamentos sobre o destino deste curso, inclusive daqueles que defendiam a sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio que lhe conferisse uma identidade. Neste cenário, uma outra corrente defendia a existência do curso, supervalorizando o conteúdo que dava sustentação ao mesmo (BRZEZINSKI, 2002: 54).

Merece destaque nesse contexto o conjunto de pareceres, resoluções do Conselho Federal de Educação na década de 60 que tiveram como relator o conselheiro Valnir Chagas (Pareceres nº. 251/62, nº. 252/69, e a Resolução nº. 02/1969).

A perspectiva de formar pessoal docente para o início da escolarização em nível superior é explicitada no Parecer 251/1962; entretanto o relator avaliava que para o momento era ambiciosa, chegando a prever uma solução real para o problema por volta da década de 70.

Esse parecer estabeleceu o currículo mínimo do curso de formação do pedagogo em quatro anos de duração, identificava a controvérsia que envolvia o curso de Pedagogia desde a sua fundação. Nesse parecer ficam evidentes as diferentes posições acerca do futuro do curso, abrangendo desde os que propugnam pela sua extinção, considerando que atribuíam a ausência de um conteúdo próprio ao curso, até aqueles que entendiam a necessidade de sua permanência, considerando a necessidade de elevação da formação do professor que atuava na educação primária.

O caráter de transitoriedade da proposta está presente uma vez que este poderia ser estruturado considerando o atendimento da demanda por formação de professores ou de técnicos em educação conforme as necessidades do mercado de trabalho, ou de acordo com as necessidades regionais (SOUSA NETO, 1999: 35).

Baseando-se em Tambini, esse mesmo autor chama atenção para a idéia de um currículo mínimo, o qual se relaciona com a necessidade de estabelecer certa uniformidade nos cursos de nível superior. Em relação ao curso de Pedagogia, não há alterações significativas, uma vez que as matérias obrigatórias permanecem; o que pode ser descrito como uma novidade diz respeito à introdução de disciplinas optativas como Métodos, Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Áudio-Visuais de Educação e Introdução à Orientação Educacional (SOUSA NETO, 1999: 37).

A Lei nº. 5540/68 provocou uma ampla reestruturação no ensino brasileira, posteriormente complementada pela Lei nº. 5692/71, a qual instituiu o ensino de 1o. e 2o. Graus. Nesse contexto foram introduzidas alterações substantivas no currículo do curso de Pedagogia. A principal modificação no currículo foi a introdução das chamadas habilitação técnicas, voltadas para a formação dos especialistas em educação; em relação à formação do professor, havia duas possibilidades: uma primeira, voltada para a formação do professor do curso normal e outra que possibilitava a formação do professor do curso primário, mediante o estudo de Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau (Tanuri, 2000: 80).

Em relação à legislação, o Parecer nº. 252/69 estabelece entre outras as seguintes orientações: elimina a distinção entre bacharelado e licenciatura; estabelece duração diferenciada para a licenciatura curta (1.100 horas) e a de licenciatura plena (2.200 horas).

A Resolução nº. 2/69 irá fixar os conteúdos mínimos e a duração do curso, o qual passa a compreender uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra parte diversificada em função das habilitações específicas ofertadas.

A parte comum compreenderia as seguintes matérias e atividades: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática. A parte diversificada compreenderia, de acordo com a habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração na Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão na Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Inspeção na Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação, Legislação do Ensino Superior, Orientação Educacional, Medidas Educacionais, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (SOUSA NETO, 1999: 40).

Diferentes autores têm efetivado a crítica a esse modelo de formação, dentre eles Mazzilli, que em estudo sobre o curso de Pedagogia enquanto instância formadora atribui a esse curso o espaço privilegiado para o estudo sistematizado do fenômeno educativo; para essa autora, devido à formação estanque desenvolvida nas habilitações, essa finalidade não foi alcançada (MAZZILLI, 1994: 35).

A orientação curricular então privilegiada está relacionada com um modelo de educação no qual a preocupação central está em dotar o ensino de *status* e rigor próprios do conhecimento científico. A idéia de racionalidade técnica criticada já mencionada em capítulo anterior, sustenta a concepção de que a atividade profissional deve ser instrumental e dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos.

Esta concepção entende o docente como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. As aquisições cognitivas dizem respeito aos conhecimentos que os cientistas elaboram, cabendo ao professor o domínio de intervenção técnica que deriva desses conhecimentos prévios.

No que tange à questão específica da formação de professores de 1ª a 4ª séries, é preciso destacar alguns complicadores que, a meu ver, contribuíram para um distanciamento ainda maior da formação necessária para atuação docente nos anos iniciais da escolaridade. Isto pode ser depreendido da relação de disciplinas específicas da chamada parte diversificada em que apenas as disciplinas Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau responderiam pelas necessidades de formação. Como ficam então os conteúdos típicos dessa faixa de escolarização? É de se supor então, como diz Brzezinski (1999: 91) que os professores adquiririam o domínio dos conteúdos das séries iniciais da escolaridade por osmose, sem que houvesse uma preocupação mais específica acerca do conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da docência.

O modelo de curso proposto gerou inúmeros problemas na formação do pedagogo, como a baixa qualificação, preparação de um profissional acrítico, favorecimento de uma estrutura hierárquica e fragmentadora do trabalho escolar, além de gerar embates entre especialistas e professores, tidos como profissionais de segunda ordem (SOUSA NETO, 1999: 41).

Com isso, várias instituições de ensino superior que ofertavam cursos de Pedagogia deixaram de enfatizar a formação para a docência como foi o caso da Universidade Federal do Pará, que em atendimento ao previsto no Parecer nº 252/69 do CFE passou a oferecer as habilitações em: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (SILVA, FIGUEIREDO E PINTO, 1985: 11).

Um outro aspecto que igualmente pode ter contribuído para o distanciamento entre o exercício da função técnica e o exercício da docência foi a regulamentação da carreira do magistério em diferentes estados, que acabou por atribuir uma remuneração mais elevada ao especialista da educação do que ao docente (BRZEZINSKI, 2002:77).

A crença de que, através da adequada utilização de princípios científicos, seria possível o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório contribuiu igualmente para a instalação de um sentimento, no âmbito do próprio curso, de que a docência é uma tarefa menor e que existe uma superioridade do trabalho do técnico, especialista da educação, em detrimento do trabalho do professor.

Os problemas acima expostos contribuíram para um distanciamento do curso de Pedagogia dos problemas relativos à prática docente, o que de alguma forma pode ter contribuído para as críticas que hoje são feitas ao curso enquanto instância formadora de docentes para as séries iniciais da escolarização.

Assim como na década de 60, na subsequente destacam-se o conjunto de indicações produzidas pelo conselheiro Valnir Chagas acerca da formação de professores em nível superior. As Indicações nº. 67/75 e nº. 70/76 foram partes integrantes de um pacote pedagógico que visava introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos para a educação. Ao lado dessas, mais duas indicações, as de nº. 68/75 e 71/76, compunham um conjunto de reformulações que visavam uma modificação estrutural na formação inicial de professores. Uma outra indicação, a de nº. 69/75, fazia parte do pacote, porém não foi homologada (BRZEZINSKI, 2002: 81).

Cada uma destas indicações era voltada para um campo específico: formação pedagógica das licenciaturas, formação de professores de educação especial, formação de professores das séries iniciais em nível superior, com alterações significativas que repercutiam em particular no curso de Pedagogia. Essas modificações tinham como base a alegação da indefinição dos conteúdos básicos do currículo, a falta de especificidade do curso, visto ser a pedagogia um campo de aplicação de outras ciências, além da visão reducionista de "treinar" pedagogos para o desempenho de algumas tarefas não-docentes na escola (Idem: 82).

As principais orientações contidas nesse conjunto de indicações podem ser identificadas a partir de minucioso estudo realizado por Costa Neto (1999: 43) acerca do teor dessas medidas, dentre as quais destacamos:

- formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, tanto quanto do pedagogo em geral, será feita em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura e como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau (desde que comprovem a experiência profissional do magistério);
- em relação ao preparo de professores destinado ao início da escolarização a solução seria a criação de curso de duração, na maioria dos casos ainda curta, aberto a quantos concluíam o 2º grau em geral;
- possibilidade de formação do especialista em educação acontecer em cursos de pós-graduação, onde houvesse condições para tal.

As iniciativas do MEC no âmbito da formação de professores, segundo Silva (1981: 06), foram marcadas pelo modo de proceder do sistema centralizado, o qual priorizou a organização de comissões restritas, consultas a "autoridades", desprezando a consulta a ampla maioria de interessados nesse processo - os educadores e educandos.

Esse conjunto de proposições repercutiu de forma decisiva entre os educadores, possibilitando a instalação de um processo de mobilização com o objetivo de debater as conseqüências dessas indicações no processo de formação inicial para funções docentes e não-docentes. O repensar da formação dos educadores no Brasil passa a ser a tônica no debate então instalado em diferentes âmbitos, seja a partir da Secretaria da Educação Superior, ou de grupos de educadores em todo o país (Mazzilli, 1994: 37).

Entre os eventos que então se sucederam em que se privilegiou a discussão sobre a formação do educador destacam-se o I Seminário da Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, I CBE - Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980 em São Paulo e II CBE, realizada em junho de 1982. Na I CBE foi proposta a organização do Comitê Pró-Formação do Educador, que se reuniu pela primeira vez em setembro de 1981. A criação dessa comissão Pró-Formação do Educador foi uma estratégia criada com o objetivo de interferir nas decisões dos seminários que se realizaram em âmbito nacional. Além dos eventos já mencionados, Sousa Neto (1999:89) destaca ainda a realização dos Seminários Regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, organizados e patrocinados pelo MEC/SESU, entre agosto e outubro de 1981 e a realização do Encontro Nacional em 1983.

O Encontro Nacional realizado em 1983, em Belo Horizonte, resultou de seminários regionais sobre a reformulação de cursos de formação do educador, não mais restrito apenas ao curso de Pedagogia, mas envolvendo também as licenciaturas e o magistério de 2º grau. Como produto desse encontro foi elaborado documento intitulado "Reformulação dos Cursos de preparação de Recursos Humanos para a Educação", o qual definia os princípios gerais que deveriam orientar a elaboração de propostas (MAZZILLI, 1994: 37).

Cada um desses eventos representou uma importante etapa no aprofundamento das discussões e nas propostas de encaminhamento na reformulação dos cursos de formação do educador em um processo de mobilização que continua vivo até os dias de hoje.

No debate que então se travava, emergiam alguns aspectos centrais. Um primeiro aspecto estava centrado na especificidade do fenômeno educativo e conseqüentemente da necessidade de formação de profissionais para atuar na educação. Dentre as posições então existentes e que acabaram por se consolidar, encontra-se a afirmação de que a docência é o núcleo determinante de todo o processo educativo, o que coloca o professor como o especialista da docência (SAVIANI, 1984:11).

Ao lado disso, há o reconhecimento de que se faz necessária a existência de grupo de educadores que se dedique ao exercício de tarefas não-docentes necessárias ao bom desenvolvimento do processo educativo escolar, com uma preparação específica para tal. Entretanto, dado o caráter político das tarefas de coordenação do processo educativo nas relações internas e externas à escola este tipo de atividade não deve ser privilégio de um determinado segmento da comunidade escolar (Idem).

Esse entendimento repercute primordialmente no âmbito do curso de Pedagogia, que vinha desde a década de 70 privilegiando a formação do especialista (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional).

A estruturação do curso em habilitações acabava por obscurecer o fato de que as ações do especialista representam uma divisão de tarefas num todo maior que é a ação educativa escolar, devendo qualquer educador especialista estar apto e habilitado para o exercício de qualquer uma delas (SILVA, 1981:43).

Além disso, as críticas feitas ao curso de Pedagogia apontavam para a dicotomia entre as disciplinas que compunham o currículo do curso, o qual se apresentava dividido em dois blocos autônomos. De um lado estavam as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e de outro lado as disciplinas das habilitações específicas. Esta divisão não se restringia a um mero formalismo, contribuindo dessa forma para reforçar a separação entre teoria e prática (Idem).

Segundo debate então instalado o curso não poderia estar voltado unicamente para a compreensão e para a instrumentalização do profissional para atuação na prática escolar, mas o fato de que incluísse também em sua formação a atuação nos diferentes espaços nos quais outras práticas educativas ocorrem. Neste sentido, o pressuposto básico que deveria nortear as propostas para o curso é o de que a docência é a base profissional de todo educador. Essas posições foram defendidas pelo Comitê Pró-Formação do Educador e posteriormente pela ANFOPE, criada em 1991 e que representou sua continuidade de forma mais organizada. O conjunto de documentos produzidos²⁰ principalmente pela ANFOPE tem exercido uma influência significativa não só no debate sobre a formação do educador, mas, sobretudo na reformulação do currículo dos cursos de Pedagogia. Apesar disso, é importante conhecer as posições contrárias que têm favorecido e alimentado a polêmica relativa à identidade do Curso de Pedagogia.

Esse é o caso de Libâneo (2002), o qual apesar de reconhecer que no sentido amplo – *lato sensu* – todo professor é um pedagogo vem defendendo a necessidade de formação do que ele denomina pedagogo *stricto sensu*, o qual corresponderia ao “profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (Libâneo, 2002 (45)). Esse mesmo autor aponta ainda a existência de um paradoxo que permeia os documentos produzidos nos vários encontros da ANFOPE: Um dos resultados mais polêmicos do movimento que estamos analisando é a difusão do conhecido mote: “A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (Encontro Nacional de Belo Horizonte – MG, 1983). Por um lado, partem de uma análise mais global da educação brasileira, acentuam uma formação ampliada do educador insistindo fortemente na dimensão política; por outro, incentivam currículos e práticas que reduzem a atuação do educador à docência.

²⁰ Ver síntese dos documentos em anexo

A dimensão política permeia a prática educativa como um todo e deve estar presente durante o processo de formação sem necessariamente se reduzir a um conjunto de disciplinas que possam dar conta dessa dimensão. Neste contexto apontamos como relevante a contribuição de Libâneo, pois põe em evidência essa situação paradoxal, que de certa forma explica o porquê de em determinados momentos o currículo dos cursos de Pedagogia oscilarem, ora assumindo uma dimensão mais próxima da docência, ora resvalando em desenhos curriculares desfocados de seu objetivo central, o da formação do docente.

A posição de Libâneo mostra que mesmo entre os chamados educadores críticos há divergências de posições. Todos estes conflitos, ou seja, as diferentes posições entre os educadores que se opõem as políticas governamentais acabam por dificultar o processo de reformulação do curso de Pedagogia.

2.3 Propostas curriculares para a formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior.

Num contexto de debates sobre a formação do educador, foram gestadas inúmeras propostas de reestruturação curricular em cursos de Pedagogia, que incluíam a formação de professores para as séries iniciais da escolaridade. Algumas delas, pelo seu caráter pioneiro e pela influência que tiveram sobre as demais, serão discutidas, para que se possa compreender como a formação do professor para as séries iniciais se configura no interior dos cursos de graduação. Desta forma, serão abordadas três instituições de ensino superior no Brasil, cujas experiências merecem destaque no campo, tanto pela importância que tiveram como também pelo fato de se tratar de experiências em três regiões distintas do país, com suas possíveis repercussões nestas regiões.

As experiências selecionadas de formação de professores em nível superior para o início da escolarização são as desenvolvidas nas seguintes instituições: Universidade Federal de Goiás - UFG; Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; e Instituto Superior de Educação do Estado do Pará- ISEP, hoje incorporado pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. As razões para escolha dessas instituições estão relacionadas com as modificações/proposições feitas no campo do currículo da formação inicial de professores para essa etapa da escolarização.

O currículo da UFG representou uma mudança radical na formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que extinguiu as tradicionais habilitações que predominavam naquele momento (Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar). A inclusão da UFMG se deve ao fato de que o currículo proposto na década de 80 buscou contemplar as principais reivindicações em vigor sobre a formação de professores, sem, entretanto desconsiderar as habilitações existentes. Por último, o curso do ISEP foi incluído por apresentar uma proposta curricular diferenciada e inovadora para a formação do professor das séries iniciais.

2.3.1 Universidade Federal de Goiás - UFG.

O processo de reformulação curricular ocorrido na Faculdade de Educação da UFG é estudado em dissertação elaborada por Alípio Rodrigues de Sousa Neto e apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1999. O autor procura segundo o resumo da dissertação, "evidenciar as discussões referentes à reformulação do curso de Pedagogia bem como os conflitos entre posições que expressavam interesses diversos, tanto no plano nacional como local (Goiás) que propiciou a vitória de um dado projeto de formação do profissional pedagogo, as resistências de segmentos ligados diretamente ao curso de Pedagogia (especialistas, professores e alunos da Instituição) que, afetados em seus interesses pela nova proposta curricular implantada em 1984, se posicionaram contrários à reformulação".

A inclusão dessa instituição se deve ao caráter pioneiro e inovador do currículo adotado por ela que expressa as discussões acumuladas sobre a formação de professores no interior desta Faculdade de Educação e que se estendem para outras instituições de ensino superior no estado de Goiás. Tal afirmação se respalda inclusive na indicação de um representante de Goiás, o Professor Ildeu Coelho, para a Coordenação Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador (Sousa Neto, 1999:73).

O curso de Pedagogia nessa IES foi criado em 1963, fazendo parte do então Departamento de Pedagogia, sendo estruturado em quatro anos. O currículo do curso era voltado para formar o profissional para atuação como docente, pela abordagem de conteúdos típicos da escola normal (Filosofia da Educação, Psicologia Aplicada à Educação, Psicologia da Personalidade, Metodologia do Ensino Primário, Aritmética, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Linguagem, etc.) e a para atividades não-docentes na escola (Orientação Educativa, Administração Escolar, Estatística Educacional).

A reestruturação do curso ocorrerá em 1971, com o objetivo de atender o Parecer nº 252/69 e Resolução nº 02/69, incluindo uma parte comum e uma parte diversificada correspondente às habilitações para o Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal, Orientação Educacional e Administração Escolar,

Uma nova reorganização ocorreu em 1972 (Resolução nº 05/72) e manteve a formação do docente em nível médio e de especialistas, podendo ser ministrado em regime de duração plena ou de curta duração. No caso do curso de duração plena, abrangia ele dois ciclos. Um primeiro comum à área de Ciências Humanas e Letras, totalizando 40 créditos com disciplinas obrigatórias Sociologia I e Língua Portuguesa, e optativas: Filosofia da Ciência, Psicologia Geral, Metodologia do Trabalho Intelectual, Metodologia e Técnicas de Pesquisa I. Outro correspondia ao ciclo profissional compreendendo um núcleo comum e uma parte diversificada.

Cada habilitação possuía um elenco de disciplinas diferenciado, bem como em relação ao número de créditos. Os cursos de curta duração apesar de previstos na resolução não foram implantados. A resolução manteve as mesmas habilitações previstas anteriormente.

No período compreendido entre 1979 e 1984 verificou-se um processo ininterrupto de discussão entre docentes da instituição sobre o curso de Pedagogia e sobre a reformulação curricular. Concomitantemente um outro debate ocorreu na instituição e dizia respeito à discussão sobre as licenciaturas, o que levou a implantação do regime seriado nesta universidade.

Uma nova resolução - a de nº 207/84, aprovada após um longo processo de construção irá alterar significativamente o currículo do curso, rompendo com a formação dos

chamados especialistas, atribuindo ao curso a prioridade na formação de professores para as séries iniciais do ensino de primeiro grau. Desta forma, são extintas as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, ficando como eixo central a formação de docentes. Torna-se importante, contudo, ressaltar que como todo processo de mudança curricular, essa reforma não ocorreu de forma consensual.

Alguns pontos são centrais na nova proposta curricular e de alguma forma refletem as principais discussões em andamento sobre os cursos de Pedagogia no plano nacional. Dentre estes destacamos a preocupação explicitada no sentido de garantir que o ensino de metodologia e conteúdo de cada uma das matérias que compõem a primeira fase do primeiro grau seja sempre programado e executado de modo a integrar a Faculdade de Educação e os Institutos responsáveis pelos bacharelados e licenciaturas específicos.

As resistências ao novo currículo expressavam as dificuldades na obtenção de consenso no processo de construção do currículo, tendo em vista que continuavam a existir visões diferenciadas por parte de grupos de educadores, bem como de interesses anteriormente consolidados. Estas visões divergentes estavam presentes tanto no âmbito do espaço escolar (a figura dos especialistas), bem como no interior da própria Faculdade de Educação da UFG.

Por último é interessante observar como a proposta da UFG voltada para a formação de professores das séries iniciais apresenta pontos em comum com as propostas formuladas em âmbito governamental na atualidade. O interesse em uma formação que aprofunde os conteúdos específicos das séries iniciais bem como da forma de ensiná-los. Neste sentido o caráter instituinte da reforma nos anos 80, quase vinte anos mais tarde, ao tornar-se instituído perde sua força e seu caráter de oposição.

2.3.2 Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

A análise das mudanças ocorridas no curso de Pedagogia terá como referência publicação da própria instituição intitulada Cadernos: Faculdade de Educação, nº 3, do ano de 1986 (documento elaborado especialmente com o objetivo de registrar o processo de

reformulação curricular do curso de Pedagogia vivido pela instituição no período de 1983 a 1985). O mesmo processo é registrado em forma de artigo elaborado por Maria Ignez Saad Bedran, no periódico *Educação e Revista*, também em 1986.

O surgimento do curso de Pedagogia na UFMG remonta à criação da Faculdade de Filosofia em 1943; o currículo do curso se caracterizava pela formação de um profissional generalista, nos moldes do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Previa a habilitação em duas modalidades: a de bacharel para a formação dos técnicos em educação e a de licenciado, para lecionar as disciplinas profissionalizantes dos Cursos de Formação de Professores de 1ª a 4ª série. O que diferenciava a formação dos dois profissionais consistia em duas disciplinas acrescidas ao currículo do curso de Bacharelado: Didática Geral e Didática Específica.

Dentre as principais mudanças curriculares ocorridas destacamos a de 1969, onde foram introduzidos os cursos de curta duração e fixados os mínimos de carga horária para esses cursos e os de duração plena, além da diversificação da graduação em Pedagogia em oito licenciaturas diferentes num processo de fragmentação do trabalho pedagógico.

O curso foi organizado ainda em um ciclo comum às oito habilitações, um ciclo setorial, no qual as disciplinas afins eram agrupadas, e um ciclo específico para cada habilitação.

A necessidade de adequar o currículo à nova realidade escolar de 1º e 2º graus, ocorrida com a Lei nº. 5692/71, marca uma nova mudança curricular que se deu em 1972, onde se destacam: a substituição do ciclo comum pelo núcleo comum, onde foram introduzidas as disciplinas Biologia Educacional I e Estrutura e Funcionamento do Ensino, e o desaparecimento do ciclo setorial, dentre outras alterações.

A introdução do ciclo básico em 1978 com a localização do curso na área de Ciências Sociais marcou uma pequena modificação curricular, sendo acrescidas as disciplinas Lógica do Pensamento Científico, Economia A - I e Política I.

A necessidade de repensar o currículo do curso de Pedagogia, movimento que se fazia sentir não só em âmbito local, mas nos diferentes estados brasileiros, motiva em 1983 o início do processo de reformulação do curso na Faculdade de Educação - FAE, da UFMG. Para

isso o Colegiado do Curso mobilizou a Faculdade, envolvendo professores, alunos e ex-alunos e programou seminários, debates e assembléias, que se prolongaram até 1985 (Bedran, 1986: 75).

Alguns aspectos eram consensuais no processo de reformulação: a extinção da licenciatura de curta duração, o repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas, o compromisso com a formação do professor e a importância da relação teoria-prática (Idem).

Além disso, as modificações resultantes do processo de reestruturação deveriam ser feitas sem implicar em rejeição ao Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação. Diferentemente da reforma ocorrida em Goiás, a intenção era dar um novo enfoque às habilitações previstas pelo Conselho, tendo em vista inclusive a forma de organização que o trabalho pedagógico assumia nas escolas mineiras de 1º e 2º Graus. Conforme expressa Bedran, "não havia interesse em uma proposta de vanguarda; o novo currículo deveria refletir as condições efetivas e as possibilidades de a Faculdade executá-lo a contento e expressar seu posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores" (Ibidem).

Quando a autora, então coordenadora do Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Pedagogia, se refere à preocupação em não caminhar rumo a um currículo experimental, de vanguarda, suponho que ela tivesse a intenção de se referir ao currículo implantado na UFG, que pelo seu caráter inovador repercutiu em todo o Brasil, abrindo e alimentando a discussão para a extinção das habilitações.

Duas diretrizes básicas orientaram a proposta curricular: a concepção de que a função social do profissional da educação passa fundamentalmente pela docência, sem, contudo, esgotar-se nesta função e vinculação teoria-prática, privilegiando-se a prática social como fonte de teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera (Bedran, 1986: 75).

Na vinculação teoria-prática, segundo análise desenvolvida pela UFMG, foi evidenciada a idéia de se eleger uma estratégia política capaz de propiciar paulatinamente, mas de forma profunda e duradoura, as condições concretas dessa vinculação, onde se destaca o papel desempenhado pela disciplina "Prática Educativa", introduzida no início do curso, cuja ementa propunha: "Observação e reflexão sobre diferentes processos educativos, desenvolvidos por

instituições escolares e por outras instituições e grupos sociais. Análise dos determinantes sociais, psicológicos, históricos e políticos desses processos”.

No currículo do curso que então se implementou é incluída a habilitação Magistério como obrigatória, resultante da opção da faculdade pela formação do educador e como uma resposta à reivindicação dos alunos, tendo em vista inclusive a necessidade de experiência de magistério para obtenção do diploma de especialista (Idem:76).

A obrigatoriedade da habilitação Magistério permitia, entretanto, que a escolha da formação docente pudesse ocorrer no ensino de 2º Grau (Curso Normal) ou das séries iniciais do 1º Grau. As outras habilitações previstas (opcionais) eram as seguintes: Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar, Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional (cada aluno poderia cursar apenas uma das opções).

Segundo o documento aprovado pela Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG, o modelo de formação proposto apresentava duas características que deviam ser realçadas: a formação semelhante de todos os profissionais e a articulação dos conteúdos.

A idéia de flexibilidade curricular estava relacionada com a possibilidade de interseções de conteúdo, entre as habilitações, possibilitando flexibilidade na aplicação do aproveitamento de estudos e de algumas áreas as quais tinham disciplinas em comum, como era o caso de Reeducação Pedagógica para Orientação Educacional e Supervisão Escolar; Currículos e Programas II para Supervisão Escola e Administração.

A perspectiva de implementação, no que tange à integração entre os conteúdos, ainda se mostrava muito tímida, uma vez que de um modo geral a formação nas habilitações ainda se apresentava de forma separada, resquício ainda de um modelo de divisão de trabalho que privilegiava a separação das atividades e tarefas escolares.

Em 2001 ocorre uma nova mudança no curso com a extinção das habilitações tradicionais que vinham agonizando desde a década passada, como é o caso de Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, sendo introduzida a noção de Formação Complementar. Esta formação complementar tem o objetivo de aprofundamento em uma área

específica além da habilitação em magistério. Ela engloba o aprofundamento em Formação Pedagógica, Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e ainda Formação Complementar aberta.

É interessante destacar a ênfase dada nesse currículo a inclusão da prática desde o início do curso, aspecto que se tornou instituído pela legislação atualmente em vigor.

2.3.3 Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP

A compreensão do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do ISEP é a preocupação central da dissertação elaborada por Cely do Socorro Costa Nunes, em 1995, e defendida no Mestrado em Educação da UNICAMP. Este documento será tomado como referência para apresentar a concepção e organização curricular do curso, desenvolvido nessa instituição.

O Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP, criado em 1989, representa o resultado de uma política governamental, concebida em âmbito estadual a partir inicialmente de uma das metas expressas no Plano Estadual de Educação de 1987-1990, que era a de "vitalização do ensino de primeiro grau e a revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau" (Nunes, 1995: 31). Esse momento representou um período significativo de estudos e análises da situação das Escolas de Formação de Professores de 1ª a 4ª série com o objetivo de revitalizá-las.

As ações propostas pelos diferentes estudos²¹ realizados apontavam para a melhoria da formação do professor para a Escola Básica, através da revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau, num processo que teria início no Instituto de Educação do Pará e que se estenderia às demais escolas normais do Estado.

Com a argumentação de que essa revitalização não representaria um salto qualitativo na formação do professor, foi proposta a criação de um novo curso superior especificamente voltado para a Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental -

²¹ Entre essas ações destacamos realização de pesquisa "A formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau: subsídios a propostas curriculares alternativas", pelo Centro de Educação da UFPA.

o ISEP. Essa decisão política adotada pelo então Governo do Estado do Pará teve como principal mentor o professor Pedro Demo, que desenvolvia as funções de Consultor do Governo do Estado para Assuntos Educacionais.

Essa decisão foi alvo de inúmeras manifestações contrárias à implantação do curso, uma vez que atropelava todo o processo que se desenvolvia até então, e ainda porque um significativo número de professores sequer dispunha da formação mínima necessária para atuar no magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau. Outra causa da discórdia foi a vinculação desse curso à Secretaria de Estado de Educação e não à Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP. Este último era na ocasião, o órgão responsável pela política de ensino superior, que congregava as instituições de ensino superior em âmbito estadual, inclusive a Faculdade de Educação.

Para Nunes (1995: 44), essa vinculação favoreceu a implantação e execução do novo curso, uma vez que se beneficiava do apoio político de toda a máquina administrativa da esfera estadual. No documento de implantação do ISEP (1989), eram previstos os seguintes fins:

- formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série;
- complementar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série;
- funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica de 2º Grau, reformulações de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didático-científicos referentes à formação pedagógica;
- oferecer cursos de pós-graduação;
- proceder a descobertas em ciências, em artes e em tecnologia por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento;
- atender às necessidades da comunidade paraense, na utilização do conhecimento, visando à transformação social.

Da leitura das intenções anunciadas percebe-se em alguns itens uma similaridade com os objetivos do que constitui uma Faculdade de Educação no Brasil, o que sem dúvida contribuiu para o acirramento dos conflitos quando de sua criação, antecipando, a nosso ver, o debate hoje existente quanto ao *locus* da formação de professores (Universidade X Instituto Superior de Educação; Curso de Pedagogia X Curso Normal Superior).

Em artigo intitulado "*Formação de formadores básicos*", publicado em 1992, no periódico *Em Aberto*, Demo analisa a importância da profissão de formadores para atuar na

escola básica, como elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico. Para o autor, idealizador do ISEP, "a formação superior, embora não represente garantia imediata de melhoria da qualidade do ensino constitui condição importante para a valorização da profissão em todos os seus aspectos". Além disso, atribui à baixa qualidade dos cursos de Pedagogia um complicador o que sem dúvida ajuda a explicar o porquê da formação de um curso específico para a formação de professores e o não desenvolvimento da reestruturação do curso de Pedagogia, na época já ofertado pela FEP.

A concepção do projeto pedagógico do ISEP, segundo seu autor, tem como pressuposto básico a "Didática do Aprender a Aprender", em oposição às práticas pedagógicas baseadas numa "Didática Usual Ensino-Aprendizagem".

Baseada em Demo, Nunes (1995: 70) apresenta as características da "Didática Usual Ensino-Aprendizagem":

- absorção do conhecimento repassado, pela via da reprodução, por professores que apenas ensinam, não pesquisam e que, por isso, não detêm capacidade de produzir conhecimento próprio, permanecendo o aluno como objeto receptivo e domesticado;
- utilização de rituais (táticas clássicas) como decorar, fazer provas, reproduzir imitativamente o saber;
- adoção de um modelo extensivo de currículo (que se traduza na necessidade de ampliação da carga horária das disciplinas com vistas ao repasse da matéria);
- exigência da qualidade formal e política do professor e do aluno são postas de lado.

Da mesma forma, a autora evidencia o entendimento da "Didática do Aprender a Aprender", que atribui à pesquisa o cerne de uma nova postura pedagógica, fundamentada no saber pensar, com vistas a interpretar a realidade crítica e criativamente e nela intervindo como fator de mudança histórica. Além disso, tal didática se caracterizaria por uma formação básica, com o uso de ferramentas que preparam a pessoa para manejar e produzir conhecimento, critérios básicos para o processo de emancipação.

A "Didática do Aprender a Aprender" está ainda assentada no "modelo de currículo intensivo", comprometida com o desempenho construtivo e qualitativo do professor e do aluno,

cujo trabalho tem como norte fundamental a atividade de pesquisa como atitude política, básica e cotidiana.

Dentre desse conjunto de princípios é criado o Curso de Formação de Professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série, no ISEP, com uma trajetória curricular de 08 semestres (04 anos), com 200 dias letivos anuais totalizando 4560 horas de trabalho escolar efetivo (Nunes, 1995: 460). O curso foi planejado para ser oferecido em tempo integral, sendo o currículo agrupado em quatro áreas de conhecimento: *Área de Fundamentos*, campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico científico necessário à formação do educador voltado para a educação básica; *Área de Ensino Básico* compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica; *Área Pedagógica*, diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para prática docente, voltada para o ensino básico e por último *Área Prática* que refere-se à construção da prática curricular aliada à prática profissional.

Com a mudança do quadro político no Pará, é extinta a FEP, e com ela o ISEP; é criada a Universidade Estadual do Pará e o Curso de Formação de Professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série passa a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação.

O desenho curricular do curso será em capítulo posterior, uma vez que, por ser parte da amostra selecionada para estudo, merecerá uma atenção maior.

2.4 Campo da produção científica sobre a formação inicial de professores na década de 90

Uma importante fonte de informação para entender o discurso que predominou sobre a formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade, no período que antecede a aprovação da LDB, é a análise da produção científica relativa a este período. Acreditamos que a literatura no campo da formação de professores constitui importante fonte de estudos para a compreensão do debate realizado em âmbito nacional. Para isto, tomamos como referência,

Estado do Conhecimento²², produzido pelo GT Formação de Professores da ANPED, e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP intitulado “A Formação de Professores no Brasil (1990-1998)”.

A opção pela pesquisa realizada pelo GT Formação de Professores da ANPED se dá tendo em vista a necessidade de identificar a regularidade e as perspectivas na qual a problemática da formação de professores para as séries iniciais é abordada nessa produção acadêmica relativa ao período analisado, tendo em vista os vínculos que são estabelecidos nesses trabalhos com o estudo aqui desenvolvido.

2.4.1 Teses e dissertações segundo estado do conhecimento produzido pelo GT Formação de Professores da ANPED

Segundo o estudo realizado o número de dissertações e teses sobre formação de professores não acompanhou o mesmo crescimento observado na produção discente na área da educação, no período de 1990 a 1996; em 1990 foram registrados 460 trabalhos, e em 1996, 834. Neste período foram produzidos 284 trabalhos sobre formação do professor, onde um total de 216 (76%) trata do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e profissionalização docente (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO E BRZEZINSKI, 1999:301).

Os trabalhos relativos à temática formação de professores estão distribuídos segundo a seguinte classificação: Licenciatura, Pedagogia, Escola Normal, Ensino Técnico, Ensino Superior, Estudos Comparados, Formação Continuada e Identidade e Profissão Docente. A maior incidência de trabalhos é sobre a Escola Normal - 40,8% - vindo a seguir Licenciatura, Formação Continuada, Pedagogia e Identidade e Profissionalização Docente, que correspondem a 22,5%, 14,7%, 9,1% e 9,1%, respectivamente.

²² Segundo Ferreira (2002:257) as pesquisas denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes épocas e lugares e de que forma e em que condições essa produção tem ocorrido.

Professor	Discurso/Prática	-	-	-	-	1	-	1	2
Alunos	Vivências	-	-	-	-	1	-	-	1
	Representações	-	-	-	-	-	-	2	2
Conteúdos Pedagógicos	Fundamentos	-	-	-	-	-	1	-	1
	Didática	-	1	-	-	-	-	-	1
	Prát. de Ensino	-	-	-	-	1	2	1	4
T. transversais	Educ. Ambiental	-	1	-	-	-	-	-	1
Avaliação do curso	Currículo	-	1	-	-	1	3	1	6
	Pol. de formação	-	-	-	-	-	-	1	1
	Supervisão	-	-	-	-	-	-	1	1
Habilitações	Adm. Escolar	-	1	-	-	-	-	-	1
	Educ. Infantil	-	-	-	1	-	-	-	1
	Form. Ens. Médio	-	-	-	-	-	-	1	1
	Docência	-	-	-	-	-	-	1	1
Fundamento	Históricos	2	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL		2	4	-	1	4	6	9	26

Fonte: MEC/NEP/COMPED/ANPED

Os estudos relativos à formação inicial sobre o curso de Pedagogia ainda são poucos, representando 12% do total.

Entre os subtemas identificados destacam-se pela sua maior incidência aqueles direcionados para o estudo dos chamados conteúdos pedagógicos, no total de 6, e estudos que contemplem as habilitações oferecidas pelo curso (Administração Escolar, Educação Infantil, Formação Ensino Médio, Docência). Não há referência sobre estudos realizados sobre os chamados conteúdos específicos das séries iniciais, como acontece, por exemplo, com os estudos desenvolvidos a partir da Escola Normal.

Uma outra questão evidenciada pelas autoras diz respeito a pouca incidência sobre o processo formativo nas habilitações, o que revela um quadro muito pobre e um conhecimento muito parcial sobre esse nível de formação (Idem: 26).

2.4.2 Artigos de periódicos

Outra fonte de informação igualmente utilizada no diz respeito aos artigos publicados em periódicos de circulação nacional. A análise da produção científica se desenvolveu em 10 periódicos de circulação nacional: Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Em Aberto, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação, Teoria e Educação e Tecnologia Educacional.

Foram identificados 115 artigos visualizados na tabela 2 que abordam a temática formação de professores, distribuídos de acordo com as seguintes categorias: Formação Continuada, Formação Inicial, Identidade e Profissionalização Docente e Prática Pedagógica. Destes, sendo 27 são relativos à formação inicial, sendo que apenas 6 artigos referem-se à formação inicial na Escola Normal, e igual número no Curso de Pedagogia, cursos que se têm dedicado à formação de professores para os anos iniciais da escolaridade.

TABELA 2 – Distribuição de artigos publicados em periódicos nacionais segundo temas – 1990-1997

TEMAS	Nº	%
Formação Inicial	27	23,5
Escola Normal	7	6
Cursos de Pedagogia	6	5,5
Licenciaturas	14	12
Formação Continuada	30	26
Identidade e Profissionalização Docente	33	28,7
Condições de Trabalho e Remuneração/Socialização	14	12,2
Questão de Gênero	11	9,6
Organização Política/Sindical	5	4,3
Políticas Públicas Educacionais	3	2,6
Prática Pedagógica	25	22
Sala de Aula	9	8
Prática Escolar	11	9,5
Relações Escola-Sociedade	5	4,5
TOTAL	115	100

Fonte: MEC/NEP/COMPED/ANPED

As preocupações com a relação teoria e prática, objetos dos artigos sobre a Escola Normal se refletem também nos artigos que enfocam a reflexão sobre o curso de Pedagogia na perspectiva da formação de professores. É o caso de Alves (1994, p. 27-34), que toma por base o curso de Pedagogia desenvolvidos em realidades distintas, no estado do Rio de Janeiro, evidenciando aspectos comuns e diferenciados no curso lá desenvolvido.

A categorização realizada pelos autores do estudo contempla estudos referentes à Escola Normal, Pedagogia e Licenciatura. Entretanto, ao ter acesso ao conteúdo dos resumos elaborados, sentimos a necessidade de analisar outros artigos que, mesmo não tendo como enfoque central a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, abordam esta temática. Num estudo mais acurado, conseguimos perceber alguns aspectos reveladores sobre o mesmo nos seguintes artigos:

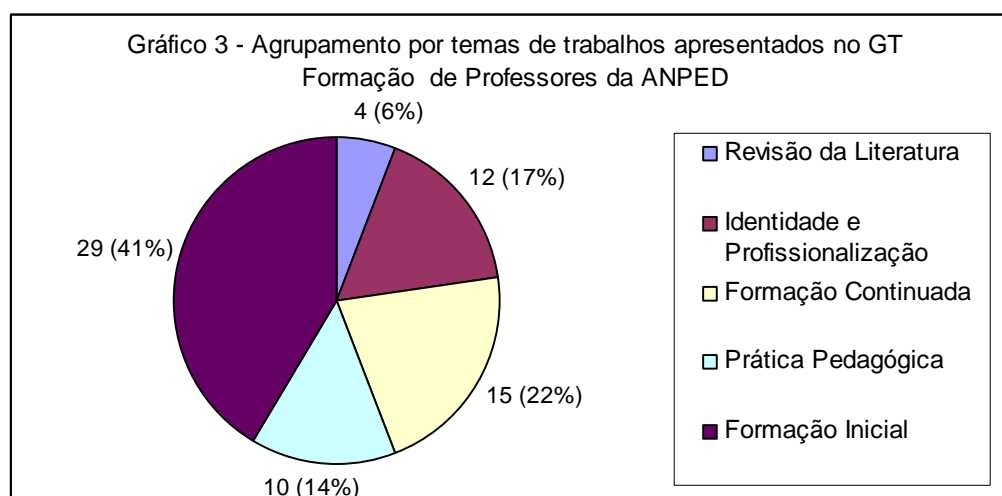
O primeiro de autoria de Brzezinski (1992, p. 75-86), que, numa reconstituição da trajetória do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, aborda os primeiros passos de reorganização desse movimento até a consolidação da ANFOPE, o que segundo a autora propicia condições concretas para a crítica e superação da fragmentação do conhecimento instalado no curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

Em outro artigo elaborado por Demo (1992, p. 23-42), que desenvolve análise centrada na formação de professores para a escolarização básica. Esse autor ao se referir à formação em nível superior nos cursos de Pedagogia, aponta como um complicador a baixa qualidade desses cursos "em face ao desafio de exercer um papel essencial na liderança das transformações exigidas para formação de profissionais docentes e para o ensino universitário como um todo".

Por último, o de Cruz (1991, p. 64-69), o qual afirma a necessidade de ser repensada a trajetória dos cursos de formação de educadores, integrando a discussão sobre o Curso de Pedagogia à discussão dos demais cursos de licenciaturas.

2.4.3. Pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPED

Em relação às pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPED, o gráfico abaixo evidenciado permite uma melhor visualização das pesquisas, no período de 1992 a 1998. Foram analisados 70 trabalhos agrupados em 05 temáticas: Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização, Prática Pedagógica e Revisão da Literatura.



Fonte: MEC/NEP/COMPED/ANPED

Os 70 trabalhos foram classificados segundo as temáticas: 29 textos como de Formação Inicial, 15 como Formação Continuada, 12 como Identidade e Profissionalização, 10 como Prática Pedagógica e apenas 4 como Revisão da Literatura.

Em relação aos vinte e nove trabalhos que abordam questões relativas à Formação Inicial, 14% focalizam a formação docente em nível médio (Curso Normal), 28%, em cursos de Pedagogia e a maioria, 58% , em cursos de Licenciatura. Sobre as pesquisas relativas ao Curso Normal, elas incluem o exame do papel dos fundamentos sociológicos, históricos e filosóficos na formação e nas práticas das professoras das séries iniciais (Souza, 1994 e Simões, 1993); identificação de práticas reprodutivistas do desenho em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental e no curso de formação (Martins, 1998).

A formação do pedagogo é analisada em oito trabalhos apresentados no GT no período e que versam sobre o próprio curso oferecendo uma visão compreensiva sobre a formação do profissional da educação. Este é o caso dos trabalhos de Brzezinski (1997) e Paiva,

Freitas e Scheibe (1997). Duas pesquisas objetivaram uma melhor compreensão da realidade dos cursos de Pedagogia existentes: Damis (1996) e Veiga (1996) desenvolveram pesquisas em duas faculdades públicas de educação. Freitas (1993) e Lima (1997) desenvolveram relatos de experiência, teoricamente fundamentados, onde apontam ainda que de forma localizada, as deficiências desse curso de formação incluem a separação entre teoria e prática e as contradições entre o discurso dos alunos e a sua atuação como docentes. Por último, dois *surveys* de Sobreiras (1996; 1998) abordam as representações, de raízes inconscientes, relacionadas à experiência familiar, as quais, segundo o próprio autor, precisam ser trabalhadas tendo em vista a sua influência nas relações professor-aluno presentes neste curso.

Finalizando este capítulo algumas observações precisam ser feitas no que se refere à forma pela qual determinados enunciados se evidenciam e se afirmam no campo educacional. A primeira delas refere-se à importância de compreender o percurso histórico da formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade e as continuidades e rupturas ocorridas ao longo desse percurso nas opções curriculares feitas para estes cursos. Isto pode ser evidenciado em muitas oportunidades pela incidência de afirmações que expressam a idéia de o curso ter um ensino considerado superficial, incluindo como um de seus propósitos não explícitos o fato de fornecer cultura geral para as mulheres que desejassem dar prosseguimento a sua escolarização e que este fato não entrasse em conflito com outro papel desempenhado pelas mulheres - o de esposa e mãe. Isto talvez permaneça como uma representação de curso compartilhada por diferentes segmentos da população.

Uma outra consideração, que não é específica dos cursos voltados para a formação de professores para os primeiros anos da escolaridade, diz respeito à predominância do ideário escolanovista a partir da década de 20 e com ele a perspectiva de introduzir a profissionalização dos docentes por meio de um currículo de base mais científica e acadêmica.

Em relação aos cursos de Pedagogia observa-se que na sua própria gênese buscam possibilitar a formação de um mesmo curso do técnico em educação e do licenciado, contribuindo para configurar uma estrutura curricular que vem acompanhando o currículo desses cursos ao longo dos anos, ora privilegiando um propósito, ora outro, dificultando assim a consolidação de uma tradição no campo da formação de professores para as séries iniciais.

Entendemos que o curso de Pedagogia vive hoje um processo de maior aproximação com as questões específicas dos processos de escolarização das séries iniciais. Acreditamos que alguns fatores podem ter contribuído para retardar uma maior proximidade com essas questões. Dentre eles merece destaque a não-obrigatoriedade da formação docente em nível superior para as séries iniciais, além do fato de ter sido privilegiada nos currículos destes 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.

A produção analisada revela que as preocupações dos pesquisadores estiveram voltadas para questões que envolvem discussões mais amplas acerca da formação do educador, e, nesta esfera, a questão específica do estatuto do curso de Pedagogia. Mais recentemente, essa preocupação se acentua em face às conseqüências das medidas tomadas pelas políticas governamentais no âmbito desse curso, pelo debate que vem sendo travado pelos movimentos organizados, instituições públicas acerca do perfil que deve nortear o referido curso.

A análise da produção científica no campo da formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade evidencia uma maior incidência de artigos, teses e pesquisas que abordam questões sobre a Escola Normal (nível médio), sobretudo no campo da história da educação, se comparada à produção sobre o curso de Pedagogia. Isto pode revelar certo grau de dificuldade em analisar um curso que passou por tantas transformações, e também pelo fato de ser um curso relativamente recente e em consolidação, não demonstrando interesse para o campo da história, mas apenas para os que pesquisam e refletem sobre a formação de professores, o que, como foi visto, é ainda um pequeno grupo, sobretudo quando se trata da formação para as séries iniciais. Além disso, a questão, relativa à formação inicial de professores para os primeiros anos da escolaridade, não aparece como uma temática priorizada nos trabalhos sobre o processo formativo que ocorre nesses cursos.

3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MUDANÇAS NO CAMPO DISCURSIVO

3.1 Para entender a questão: alguns esclarecimentos necessários

Procuramos discutir, com base na análise dos dispositivos legais, as novas orientações curriculares oficiais que vêm sendo incorporadas nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, com destaque para aquelas voltadas às séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas orientações, conforme já explicitado, geram novos textos que por sua vez confirmam, conciliam posições divergentes, ampliam ou se contrapõem, totalmente, ou em parte, ao discurso presente nas políticas curriculares formuladas desde então.

Para isto é necessário analisar os discursos veiculados nos textos oficiais e caracterizar o contexto no qual esses discursos são elaborados, entendendo 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.

Quanto à compreensão do contexto, no qual o debate em relação às orientações curriculares sobre a formação do professor vem ocorrendo, torna-se relevante situar o período em que esse debate se intensificou, representado prioritariamente pela tramitação do processo de aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores ocorrida entre os anos de 1998 e 2001. Assim é que o capítulo aqui produzido irá apropriar-se igualmente de elementos narrativos, com a intenção de informar sobre o contexto em que os textos aqui analisados foram produzidos.

As orientações curriculares sobre a formação de professores tomadas neste estudo como um campo discursivo devem ser entendidas como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, por cada uma delas ocupar uma posição enunciativa em uma dada região (Maingueneau, 1997).

Nesse campo discursivo, durante a aprovação das diretrizes curriculares, podemos identificar duas posições enunciativas que constituíram assim, no dizer de Maingueneau (Idem), dois espaços discursivos: um que se traduz nas orientações oficiais; e outro que

explicita a intenção de se contrapor às posições oficiais, representado pelos movimentos sociais organizados, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

A noção de espaço discursivo está relacionada com a delimitação de um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Neste sentido, segundo Foucault:

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso pois, mantê-las em suspenso. Não se trata é claro de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com as quais a aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2000:29).

Em relação à distinção que estabelecemos neste estudo, longe de colocar linhas nas quais se possa dividir e classificar esses dois espaços, atitude que em geral somos tentados a tomar, é preciso antes de tudo perguntarmos-nos sobre em que de fato se constitui uma unidade do discurso. É necessário identificarmos como essa unidade é constituída, bem como que operação foi realizada para que ela pudesse vir a constituir uma unidade e que precisa ser interpretada (Idem).

Para Fischer (2001) a construção de unidades discursivas pelo pesquisador remete à idéia de que o trabalho desenvolvido consistirá em evidenciar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um dado conjunto, o que significa mais que uma operação de simplificação e assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, consiste num processo de multiplicação da coisa dita, dos discursos, bem como dos sujeitos.

Posto isso, é nosso intento na análise aqui desenvolvida compreender

o enunciado na sua estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outra forma de enunciado exclui (IDEM: 31).

Em relação ao espaço discursivo, aqui denominado como da orientação oficial, sua posição se expressa por meio de um conjunto de documentos, como anteprojetos, pareceres, projetos, resoluções e decretos de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE. Dentro deste conjunto, incluímos igualmente documentos que, na ausência de outra categorização, denominaremos documentos de natureza paraoficiais, que contribuíram para a elaboração dos documentos oficiais relativos à questão. Seus elaboradores, intelectuais vinculados ao grupo hegemônico no âmbito do CNE e MEC, pretendiam, com eles, influenciar a redação final do texto de Resolução das referidas diretrizes.

Identificamos ainda outro espaço discursivo que se corporifica no discurso oriundo das manifestações de entidades organizadas, associações científicas, e que neste estudo será prioritariamente representado pela ANFOPE. Os documentos produzidos pelas referidas entidades são de fundamental importância para compreendermos como o debate ocorreu, considerando o caráter interdiscursivo dos textos analisados.

Uma vez identificados os espaços discursivos nos quais serão procedidas as análises aqui efetivadas, partiremos para a definição do sistema de formação conceitual que tem caracterizado o campo discursivo em foco.

Buscaremos identificar conceitos que são recorrentes nos documentos analisados e que contribuem para dar sustentação ao referido campo. Nesse percurso, para além de quereremos repor os conceitos em um edifício dedutivo virtual, tencionamos descrever a organização do campo de enunciados, como eles aparecem e circulam. (FOUCAULT, 2002: 64)

A idéia de conceito foi utilizada por Foucault para designar a bateria de categorias, elementos e tipos que uma disciplina usa como um aparato para tratar seus campos de interesse, mas que aqui será considerada para nomear a organização de elementos do campo discursivo em foco que apresentam relação entre si, que se caracterizam por relações de dedução, derivação, coerência, incompatibilidade, entrecruzamento, substituição, exclusão, etc.

Ao contrário do que se poderia pensar, uma dada formação discursiva não se constitui em um conjunto unitário de conceitos estáveis com relações bem definidas entre si; o

quadro que se apresenta é de configurações mutáveis de conceitos em transformação. Esses são entendidos dentro da formação discursiva por meio de uma descrição de como é organizado o campo de enunciados a ela associados, no qual tais conceitos surgiram e circularam (FAIRCLOUGH, 2001:70).

Dito de outra forma, o que permite delimitar o grupo de conceitos que pertencem a uma formação discursiva (embora discordantes) é a maneira como os diferentes elementos estão relacionados uns aos outros, num feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual (FOUCAULT, 2002: 66).

Na perspectiva de traçar um possível sistema de formação conceitual, buscaremos estabelecer como os “elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais” (Idem:67)

Assim é que, a partir da análise do conjunto de documentos já mencionados, buscaremos captar alguns conceitos que, pela sua recorrência, entendemos como centrais para a compreensão do campo discursivo estudado, o que não quer dizer que não possam existir outros. Desta forma, serão analisados conceitos relativos à base comum nacional, desenvolvimento de competências, modelo e organização das instituições formadoras, prática educativa, novas funções assumidas pelo professor, definição de conteúdos e organização curricular, os quais são recorrentes no conjunto das novas orientações curriculares que vêm sendo difundidas no contexto da nova lei, contribuindo dessa forma para a reconfiguração do campo discursivo.

É preciso alertar sobre a natureza do procedimento aqui adotado e sobre o seu caráter fundamentalmente interpretativo. Nesta perspectiva, na interpretação desenvolvida por alguém acerca de determinado enunciado, a pessoa que o interpreta:

reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado (...) é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável (...) (MAINGUENEAU, 2002:20).

Outra premissa que orienta este capítulo tem a ver com a idéia de que não é possível entender um campo discursivo isoladamente, havendo uma intensa circulação de uma região a outra do universo discursivo, remetendo-nos assim à idéia de interdiscursividade.

Para Fischer (2001:211), buscar a configuração interdiscursiva implica assumir a idéia de que não é possível tudo explicar, e nem dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época, mas possibilitar um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos. Implica ainda deixar que afluam as contradições, as diferenças, os apagamentos e os esquecimentos, enfim, deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso.

De um modo geral, pode-se dizer que, na constituição do discurso sobre currículo de formação de professores, é usual o anúncio de que um novo desenho ou uma série de mudanças se fazem necessários. Assim é que, tendo em vista a readequação da escola ao atual contexto societário, torna-se necessária à constituição de um novo processo de formação que possa ser condizente com as exigências colocadas pela presente situação.

Segundo Correia, dentre os aspectos que poderiam estar contribuindo para o aparecimento de um clima favorável à proposição de mudanças no campo educacional estariam: o rápido desenvolvimento da ciência e tecnologia, a crise do paradigma dominante no pensamento científico, a tecnologização da própria ciência e o questionamento permanente dos saberes e do saber-fazer, os quais entrariam em choque com a organização da escola atual, voltada para a transmissão de um saber estável e histórico sobre um mundo que se supõe harmônico, repetitivo, ordenado. Ao lado disso, ganha força a idéia de educação permanente, bem como o confronto entre o processo de escolarização e as situações formativas que se desenvolvem fora da escola (CORRÊIA, 1991:21).

Esse conjunto de condições tem ensejado uma situação contraditória na medida em que as mudanças identificadas no conhecimento científico, nas “verdades científicas” e nos pressupostos em que se assenta o processo de produção dessas verdades, esbarram no que ele identifica como imobilismo escolar. Para esse autor: “Trata-se de uma mudança que tende a globalizar-se, mas que, paradoxalmente, nem sempre produz mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações sociais estabelecidas entre os agentes implicados na acção educativa” (Idem: 22).

Além disso, há um conjunto de condições igualmente importantes que interferiram na proposição de mudanças e que estão diretamente relacionadas à conjuntura nacional. Dentre elas destaca-se o interesse do governo federal em atender às já explicitadas diretrizes do Banco Mundial, que propõe um conjunto de medidas direcionadas à educação, de modo geral, e à formação de professores, de modo particular.

Com a pauperização das classes médias brasileiras, decorrente da crise econômica que atravessa o Brasil e parte do mundo, as famílias dessas camadas da população realizam um movimento de retorno para a escola pública, tendo em vista a dificuldade de manter seus filhos em escola particular. Os problemas enfrentados nas escolas públicas, do ponto de vista material e pedagógico, acabam por contribuir favoravelmente para criar nessa camada da população o anseio por mudanças na educação pública escolar então ofertada.

Uma outra consideração diz respeito à insatisfação do movimento dos educadores com o modelo de formação inicial de professores até então existente. Assim é que a perspectiva de introduzir mudanças no processo de formação inicial de professores até então desenvolvido representava, particularmente para os educadores, um propósito ainda não concretizado.

Sobre essa questão, Goodson (2000:109) afirma que o desejo de mudanças parece uma epidemia nas sociedades ocidentais, uma vez que subjacente aos movimentos que buscam desencadear o processo de mudança há o entendimento de que estes incluem necessariamente elementos progressivos e inclusivos, o que evidentemente nem sempre é verdadeiro. Assim como Correia, Goodson chama atenção para a necessidade de interrogarmos as circunstâncias históricas das forças de mudança, identificando ainda processos que, em sua maioria, ocorrem, em locais específicos, ao mesmo tempo em que situa momentos nos quais acontecem movimentos mundiais que direcionam essas forças.

Dependendo das circunstâncias históricas em que as forças de mudança emergem, os processos desencadeados tanto podem ser progressivos como regressivos. Segundo esse autor, o que ocorre é que “um período inclusivo mais aberto e democrático é normalmente seguido por um movimento contrário mais reacionário” (Idem).

3.2 O debate sobre a formação do professor no processo de aprovação das diretrizes curriculares – entendendo o contexto

Nos estudos que desenvolve sobre a história do currículo, Goodson (1995:20) chama a atenção para a importância de compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. O conflito existente no processo de concepção, tramitação e aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores expressa essa relevância seja pelos embates travados em diferentes instâncias, seja pela produção de um conjunto de documentos, textos, portanto, que vêm contribuindo para a formação do discurso sobre currículo da formação de professores no Brasil. Trata-se, desta forma, de entender os enunciados propostos nos textos produzidos a partir de seu contexto.

Em relação à concepção de contexto, pode-se dizer que existe uma diversificada utilização desse termo por diferentes autores, identificando-se inclusive um mesmo autor utilizando esse termo de maneira diferente em vários momentos, sem disso se dar conta

Foucault distingue o contexto situacional e o contexto verbal. O contexto situacional de um enunciado está relacionado à situação social na qual ele ocorre; já no contexto verbal de um enunciado é preciso identificar sua posição em relação a outros enunciados que o precedem e o seguem. (FAIRCLOUGH, 2001: 72)

A relação entre a fala e o seu contexto verbal e situacional não é transparente: a forma como o contexto afeta o que é dito ou escrito, e como isso é interpretado, varia de uma formação discursiva para outra. (Idem)

Na compreensão do contexto situacional dos discursos de reformas aqui analisados, alguns aspectos são particularmente relevantes e merecem ser destacados. Primeiramente, o entendimento de que a materialização de uma política curricular, um dos elementos centrais do processo de reforma educativa em curso, é marcada por avanços e recuos, uma vez que não se apresenta homogeneamente, e nem acontece linearmente, seguindo um curso natural.

Um dos fatores que pode ter influenciado neste sentido foi a constante contraposição feita pelos movimentos sociais e entidades às políticas educacionais concebidas na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Antes mesmo da aprovação da nova LDB, a disposição em se contrapor ao conjunto de medidas incentivadas pelo governo federal de então já era explicitada em documento produzido pela ANFOPE²³, em um dos seus encontros nacionais. Tal posição está claramente expressa:

A ANFOPE contrapõe-se a esse estado de coisas, posicionando-se em defesa das conquistas históricas da cidadania, o que requer uma ampla compreensão das determinantes dessas políticas que advêm evidentemente do projeto neoliberal do atual governo Fernando Henrique Cardoso. Um dos caminhos é, sem dúvida, desvelar as contradições presentes na política educacional e apresentar soluções para a formulação, difusão e defesa de alternativas pedagógicas diretamente articuladas com projetos de sociedade que tenham o ser humano e a transformação social como centralidade dessas políticas. (1996: 11).

Outro fator que pode ter contribuído no processo de efetivação das políticas curriculares foi a composição do Conselho Nacional de Educação que, em tese, representaria a lógica das políticas oficiais. Esse órgão não se constitui homogeneamente, incorporando representantes de diferentes segmentos da sociedade; nele estão presentes, por exemplo, educadores como a conselheira Silke Weber e Carlos Roberto Jamil Cury, os quais vinham tradicionalmente se posicionando no campo dos movimentos sociais, ou acadêmicos de tradição na discussão educacional. Verifica-se ainda uma forte influência, no Conselho Nacional de Educação, dos representantes dos interesses das instituições privadas, os quais evidentemente estão compromissados com a necessidade de atender à lógica do mercado, com vistas à viabilidade financeira das instituições que representam.

Uma outra constatação diz respeito às dificuldades inerentes à materialização de uma legislação, uma vez que a regulamentação das diretrizes e bases da educação nacional nem sempre é efetivada por quem a concebeu. Muitas redefinições aconteceram no texto produzido, tendo em vista a dinâmica da sociedade, sobretudo pela resistência representada pelos movimentos organizados, que certamente influenciaram na configuração dos textos aprovados.

Reforçando essa argumentação, podemos verificar o espaço de tempo entre a aprovação da LDB (1996), aprovação do parecer das diretrizes curriculares para os cursos de

²³ Documento Final do VIII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1996.

formação de professores, em 2001 e por último as Resoluções CNE/CP nº 01/2002²⁴ e Resolução CNE/CP nº 02/2002²⁵. Esta última resolução alterou a carga horária dos cursos de formação de professores, inicialmente prevista para 3.200 horas, revogando dispositivos anteriormente formulados, que previam a incorporação de 800 horas da parte prática da formação aos alunos que comprovassem exercer atividade docente regular na educação básica. Um outro dispositivo revogado foi o aproveitamento de estudos até o limite de 800 horas para os alunos egressos de curso normal em nível médio, objeto de muitas críticas dos movimentos sociais organizados e do meio acadêmico. A possibilidade de redução de 1600 horas do total previsto motivou a viabilização de cursos de formação de professores por instituições privadas com desenho curricular, as quais se utilizaram deste dispositivo que lhes beneficiava em relação ao custo dos cursos.

3.2.1 Sobre os documentos analisados

Os documentos selecionados pela importância que tiveram na configuração do campo discursivo analisado acham-se assim categorizados: textos elaborados no âmbito da política oficial e textos elaborados pelos movimentos sociais organizados.

○ Textos elaborados no âmbito da política oficial

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram editadas leis, decretos e pareceres que orientam as políticas educacionais, em especial a formação de professores²⁶. Na construção deste capítulo foram priorizados os seguintes documentos: Parecer nº 53/99, Resolução CNE/CP nº 01/99 e o Parecer CNE/CP nº 009/2000, ambos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, órgão igualmente vinculado ao Ministério de Educação.

²⁴ A Resolução nº 01/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁵ A Resolução nº 02/2002, altera a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, anteriormente estabelecida.

²⁶ Síntese em anexo.

O Parecer CNE/CP n° 53/99 foi aprovado no dia 10 de agosto de 1999, no Conselho Pleno desse órgão sendo relatores os seguintes conselheiros: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Córdão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber. Esse documento teve a intenção de orientar a aplicação dos artigos 62 e 63 da LDB, voltando-se para o estabelecimento de diretrizes para os Institutos Superiores de Educação. Mais tarde foi transformado na Resolução CNE/CP n° 01/99, a qual “dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95”.

O outro documento analisado, Parecer CNE/CP n° 09/2001²⁷, versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e foi aprovado em 08/05/2001. Contém a idéia de base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitam a revisão criativa dos modelos em vigor (p. 4). Antes da aprovação de sua versão final, percorreu várias instâncias, tendo origem no Grupo de Trabalho designado pelo MEC, composto de representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sendo encaminhado no mês de julho de 2000 para análise por uma Comissão Bicameral. Segundo ainda consta no próprio documento, este foi submetido à apreciação da comunidade educacional em várias instâncias: cinco audiências públicas regionais (Porto Alegre, São Paulo, Goiânia, Recife e Belém); uma reunião institucional realizada em Brasília com a participação de representantes de entidades como Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; reunião técnica realizada em Brasília, que contou com a participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, de representantes das associações científicas e Fórum de Licenciaturas; por último, em 23/04/2001 foi realizada uma reunião que contou com a participação de representantes de várias entidades acadêmicas, científicas, de classe.

O documento aponta a necessidade de

uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial

²⁷ Posteriormente transformado na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (...) (P.10).

o **Textos elaborados pelos movimentos sociais organizados**

Neste grupo de documentos que foram consultados inclui-se a produção coletiva²⁸ da ANFOPE²⁹, acumulada ao longo de mais de 20 anos de construção de um projeto alternativo para a formação do educador. Esse projeto teve início com a constituição de um Comitê Pró-Formação do Educador, que desejava ampliar o debate, o qual se encontra demarcado entre os anos de 1980 e 1983.

Serão considerados os documentos finais dos eventos ocorridos no período entre 1983 e 1990, disponibilizados pela ANFOPE, quando o movimento dos educadores brasileiros se constituiu como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e o atual período que tem início em 1990, a partir da criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Os conceitos abordados no campo da formação de professores vêm sendo influenciados pelas propostas da ANFOPE, antes mesmo da sua fundação como CONARCFE³⁰, seja porque confirmam essas propostas seja porque a elas se referem, negando-as ou atribuindo-lhes um novo significado.

No debate nacional que se instalou sobre as diretrizes curriculares da formação de professores, a ANFOPE expressou sua posição em diferentes momentos. No IX Encontro Nacional³¹, no ano de 1998, o documento final sintetizou a posição da entidade em relação ao assunto ressaltando os seguintes pontos:

Pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articulada às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação; ampliar e democratizar o debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconhecêsse os caminhos construídos

²⁸ Documentos finais dos eventos realizados em âmbito nacional e disponíveis na *homepage* da ANFOPE: www.lite.fae.unicamp.br/anfope

²⁹ Ver quadro síntese em anexo

³⁰ Comissão criada em 1983 e que resultou do movimento de organização de educadores que se expressaram no debate político travado sobre a formação do professor na década de 80, e já explicitado em capítulo anterior.

³¹ Cf. ANFOPE, Documento Final

pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo das propostas; considerar que as Diretrizes Curriculares não devem constituir-se "camisa de força" para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional e levar em conta que esse processo não poderá significar o "enxugamento" das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior.

Os dados coletados sugerem a existência de uma estreita relação entre o que foi incorporado nos textos oficiais e algumas das principais propostas dos movimentos organizados, reafirmando assim a idéia de interdiscursividade, que já havia sido referida. Com isso está se reafirmando o entendimento de Foucault (1986) de que não há enunciado que não suponha outros, bem como de que não há enunciado que não tenha em torno de si um campo de coexistências.

É possível identificar um diálogo entre os textos oficiais e o conjunto da produção dos movimentos sociais organizados, mas isto não implica necessariamente concordância entre as partes, o que pode ser entendido como decorrência da tensa interação que se desenrolou no processo de aprovação das diretrizes curriculares, ainda não superada.

3.3 As orientações curriculares e a formação de um novo discurso

3.3.1 A base comum nacional e o desenvolvimento de competências: nucleando o campo discursivo

No campo discursivo relativo à formação de professores no Brasil, identificamos dois conceitos que o têm influenciado nas duas últimas décadas: o de base comum nacional e o de desenvolvimento de competências, que vêm sendo utilizados para demarcar discursos concorrentes (Maingueneau, 2000:38). Estes conceitos têm influenciado as práticas discursivas identificadas e são nucleares para o entendimento das proposições oficiais e dos movimentos sociais organizados.

3.3.1.1 A ANFOPE e a construção da base comum nacional

O conceito de “base comum nacional” surge no início das discussões que marcaram o movimento dos educadores brasileiros no começo da década de 80. Ao longo de aproximadamente vinte anos em que grupos de educadores brasileiros estão representados pela ANFOPE, pode-se observar como esse conceito vai sendo construído, incorporando ou rejeitando diferentes idéias e explicações nos encontros promovidos ainda quando da existência da CONARCFE, precursora da ANFOPE.

Para entendermos o surgimento do conceito de “base comum nacional”, necessário se faz situar o modelo de orientação curricular que vigorava no final da década de 70 e início da década de 80, no qual predominava a idéia de que os currículos dos cursos de graduação deveriam ser organizados a partir de currículos mínimos, definidos por um órgão central, o Conselho Federal de Educação (CFE), responsável pela regulamentação das funções e atividades educacionais em diferentes níveis de ensino. Tal orientação definida pelo CFE em relação aos cursos de formação de professores era constantemente questionada e havia a necessidade de se pensar uma nova proposta considerada adequada para estes cursos, o que deu origem a um amplo movimento³² para modificar essa orientação.

O modelo de formação profissional que predominou em grande parte do século XX, foi apoiado segundo Ramos (2001:42), nos padrões taylorista–fordista de produção e representou uma resposta surgida no momento pós-guerra à ausência de regulações sociais que caracterizaram aquela época. Esse modelo partia do entendimento de que havia um relativo consenso acerca das funções exercidas pelo profissional, bem como do conjunto de saberes que definiriam uma determinada profissão.

O consenso na definição do perfil de uma dada profissão e dos saberes que a constituiriam irá influenciar as orientações curriculares que prevaleciam então. Assim é que nos cursos de graduação, prevaleceu a idéia de currículos mínimos. Segundo o Parecer CNE nº 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a idéia de currículo mínimo teve como seus objetivos iniciais facilitar as transferências entre instituições diversas, bem como garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional.

³² Sobre esse assunto ver Brzezinski, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas, Papirus, 1996.

Ainda segundo esse documento, os currículos desses cursos concebidos desta forma caracterizavam-se por excessiva rigidez, originada pela fixação detalhada de mínimos curriculares, o que resultou na redução da autonomia das IES na definição curricular, ocasionando excessos de disciplinas obrigatórias e desnecessário alongamento dos cursos de graduação.

Os encontros da CONARCFE, que então se sucederam, procuraram acrescentar elementos explicativos à construção do conceito de base comum nacional. Foi estimulada então a realização de experiências pedagógicas em cursos de formação de professores que procurassem concretizar o que seria a base comum nacional ³³.

Mais adiante, em sucessivos momentos, esse conceito vai-se configurando, sendo entendido como uma concepção básica da formação do educador, tendo em vista a necessidade da definição de um corpo de conhecimentos fundamentais, conforme pode ser depreendido em diferentes encontros realizados pela CONARCFE. Analisando-se o conceito nos vários encontros realizados podem ser identificados diferentes entendimentos que foram se incorporando na sua construção:

- Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira, e capacidade crítica do educador, face à realidade em que vai atuar (Reunião de Avaliação da CONARCFE, realizada na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, julho de 1984).
- A base comum seria uma garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação (Encontro de Avaliação da CONARCFE, realizado na III Conferência Brasileira de Educação, em Niterói, em outubro de 1984).
- A base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do professor e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental. Deve-se buscar assim o domínio filosófico, sociológico, político, e psicológico do processo educativo numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (Encontro de Avaliação da CONARCFE, realizado na III Conferência Brasileira de Educação, em Niterói, em outubro de 1984).

No IV Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte, em julho de 1989, a idéia de base comum começa a tomar forma com a definição de três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber: dimensão profissional, dimensão política e dimensão epistemológica.

³³ Documento final do Encontro Nacional da CONARCFE, 1984.

Ao indicar essas três dimensões como fundamentais, e em especial a inclusão de uma dimensão política, é preciso ter em conta o longo período em que o país esteve sob o jugo do poder militar, o que contribuiu para restringir as possibilidades de inserção política dos professores de então. Além disso, não era possível a incorporação no currículo de temáticas voltadas para a discussão de problemas contextuais e que envolvesse a análise das desigualdades sociais que se acentuaram a partir do modelo econômico então vigente.

Mas é no V Encontro Nacional que a idéia de “base comum nacional” será analisada prioritariamente³⁴, em que alguns pontos serão destacados e irão ganhar força na definição das orientações curriculares, constituindo-se o que deveria ser esse conceito:

- O entendimento de que teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação do educador e não se restringir a uma disciplina e a um momento em particular.
- Em consequência da absorção do entendimento anterior, seriam criadas novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação;
- A ênfase no trabalho pedagógico como articulador (organizador curricular) da teoria e prática.
- O reconhecimento da pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática entendida como ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida formação teórica.
- Por sólida formação teórica inclui-se o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, além da capacitação do profissional da educação para uma análise crítica da sociedade *brasileira* e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo.
- Necessidade de conhecer formas de gestão democrática, que possibilite ao futuro profissional poder participar do processo de gestão democrática e exigi-la onde não houver.

Naquele momento já se observava a influência na formação de professores da tendência que privilegia a dimensão da prática. Sobre essa questão é feito um alerta para a possibilidade de se restringir a formação do educador na preparação de um prático, que limitasse a referida formação à resolução de problemas. Advertia-se contra o perigo de se incorporar essa tendência nos cursos de formação dos profissionais da educação, o que poderia desenvolver e acentuar um caráter pragmatista e restrito no processo de formação.

³⁴ Conforme documento final do VI Encontro Nacional que retoma as discussões anteriores

Como já mencionado, a idéia de base comum nacional tem influenciado a produção acadêmica sobre o assunto, bem como o currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil, conforme reconhece documento³⁵ da própria ANFOPE:

Considera-se pois, que o movimento de educadores organizados no Comitê Pró-Formação do Educador, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação forjou com a base comum um conceito e uma metodologia de construção curricular de formação do educador que tiveram importância marcante em inúmeras propostas surgidas desde então.

A idéia de base comum de formação docente identificada na LDB está relacionada ao conceito de base comum nacional, encontrado nos documentos oriundos da ANFOPE. Essa idéia foi inicialmente apresentada em 1983³⁶, entendida como uma concepção básica de formação do educador e que incluía a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Weber, 1994: 05).

Isto pode ser depreendido no Parecer CNE/CP nº. 009/2001, quando se refere ao fato de que o documento pretende incorporar os elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo e apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes para a formação de professores da Educação Básica.

3.3.1.2 O desenvolvimento de competências nas orientações curriculares no âmbito da política oficial

A análise do conjunto de documentos consultados evidencia que foi após a aprovação da LDB que se tornou predominante o uso do conceito de “competência”, como é o caso do Parecer CNE/CP nº. 009/2001. A justificativa para sua inclusão tem por base a idéia de que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”. (Parecer CNE/CP nº. 009/2001, P. 29). A centralidade da pedagogia das competências que se observa nesse

³⁵ Documento Final do VIII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1996.

³⁶ Artigo publicado no Boletim da ANFOPE (09/ 1994), de autoria de Silke Weber, posteriormente designada pelo CNE como presidente da Comissão Bicameral que elaborou o Parecer CNE/CP 009/2001.

documento, que inclui o conjunto das reformas educativas empreendidas, vai paulatinamente consolidando um modelo educacional que tem repercutido nos diferentes níveis de ensino no Brasil.

Em relação ao conceito de competência existe uma variada literatura que tem buscado explicar seu significado. É o caso de Ramos, Perrenoud, Macedo, Bernstein. Entre os autores que associam o ensino por competências às questões decorrentes das demandas de profissionalização destaca-se Ramos (2001), para quem a elevação do conceito de competência no contexto atual, apresenta relação com um deslocamento conceitual ocorrido em relação ao conceito de qualificação.

Schwartz (Apud Ramos, 2001:43) atribui à noção de qualificação³⁷ três dimensões: a conceitual, a social e por último, a experimental. Por dimensão conceitual, entende a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados, dos processos de formação associados ao valor dos diplomas. Já a dimensão social coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-as às grades de classificação coletiva. A terceira dimensão, a experimental, relaciona-se ao conteúdo real do trabalho, no qual se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes que são postos em jogo quando da realização do trabalho.

No processo de reestruturação produtiva³⁸ em curso, alguns aspectos passam a ser valorizados, destacando-se os conteúdos reais do trabalho, os saberes tácitos³⁹, conhecimentos que se apresentam ligados à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica. Os saberes sociais, ou saber-ser, que compreenderiam mais que os saberes técnicos, estariam relacionados a aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador, como os que se relacionam à capacidade de abstração, comunicacional, de liderança, de trabalho em equipe, dentre outros (Ramos, 2001:53).

³⁷ Conceito originado no modelo taylorista-fordista de produção e que tem por base os sistemas de convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de um diploma (Ramos, 2001: 42).

³⁸ Processo que inclui o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do Trabalho.

³⁹ (...) Conforme explica Castro, os saberes tácitos seriam de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre aprendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada(...) (Ramos, 2001:53).

Segundo Ramos (Idem), nenhuma dessas três dimensões pode ser tomada isoladamente, nem a qualificação pode se reduzir a uma ou algumas delas. Além disso, a autora chama atenção para o fato de que o conceito de qualificação envolve tanto as condições objetivas de trabalho quanto a disposição subjetiva por meio das quais os trabalhadores são considerados coletivamente, enquanto sujeitos ativos que constroem e reconstróem sua profissionalidade.

A centralidade ocupada pelo conceito de qualificação na relação trabalho-educação passa a ser ocupada contemporaneamente pela noção de competência. A possibilidade de atingir um novo patamar em termos da qualificação é operada pelas competências, uma vez que os aspectos acima referidos estão relacionados a características de natureza pessoal. É valorizada a dimensão experimental, a qual se apresenta relacionada ao conteúdo do trabalho e perseguida como condição de eficiência produtiva (Idem).

Esse movimento identificado no campo da pedagogia, inicialmente restrito ao ensino técnico e profissionalizante, acaba por influenciar a educação geral, contribuindo para a redefinição dos conteúdos de ensino e para difundir o entendimento de que é necessário atribuir sentido prático aos saberes escolares.

A influência do processo produtivo nos modelos educacionais adotados não se constitui em uma novidade. Isso ocorreu nas primeiras décadas do século XX, sobre influência do taylorismo, que ensejou o desenvolvimento de um movimento na educação intitulado “eficiência social”, que concebia o currículo como organizado dentro da lógica da linha de montagem, no qual cidadãos úteis do ponto de vista econômico e social seriam produzidos (SANTOS, 2001:26).

A incorporação de uma nova linguagem em que predominavam valores e pressuposições do mundo empresarial capitalista se fez valer na década de 60, quando eram freqüentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas. Conceitos como direção por objetivos, *management* científico, taxionomias de objetivos operacionais, foram incorporados nos tratados e currículos da área (SANTOMÉ, 1998:19).

A associação entre a introdução do ensino por competências na educação em geral e as novas demandas de profissionalização é evidente na argumentação desenvolvida por Ramos. Apesar disso, podemos igualmente identificar posição diferenciada nesse sentido em

Bernstein (2003). Esse autor analisa como a idéia de competência representou uma convergência conceitual entre campos distintos do conhecimento, como é o caso do campo sociopsicológico e lingüístico, passando pelo processo de recontextualização pedagógica, que influenciou sobretudo a prática pedagógica na pré-escola e na escola primária.

Para esse autor, o conceito de competência pode ser identificado no âmbito das teorias formuladas por Chomski (competência lingüística), Piaget (competência cognitiva) e Lévi-Strauss (competência cultural), ou seja, entre autores diversos que tinham pouca ou nenhuma relação com as questões educativas propriamente ditas, mas que passaram desde então a influenciar a teoria e a prática da educação (BERNSTEIN, 2003:77).

As competências seriam assim realizações práticas, intrinsecamente criativas que se adquirem por meio de interações formais e os procedimentos que constituiriam uma determinada competência podem ser considerados como sociais.

Segundo Bernstein (Idem), existiria uma lógica social nesse conceito, ou seja, um modelo implícito do social, da comunicação, da interação e de sujeito inerente a esse conceito, a qual revela um conjunto de características (que não se aplicariam a todos os usos do conceito), assim resumidas:

- Anúncio de uma democracia universal de aquisição, ou seja, todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos comuns;
- Todos são sujeitos ativos e criativos na construção de um mundo válido de significados e práticas, no qual existem diferenças, porém não déficits;
- Todo sujeito é capaz de se auto-regular, o que é considerado um desenvolvimento positivo, uma vez que a instrução formal não promoveria outro avanço ou expansão além disso;
- Visão crítica, cética, das relações hierárquicas, uma vez que, para algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto; neste sentido as teorias sobre competência têm um tom emancipatório e
- O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que esse ponto revela o passado e prenuncia o futuro.

No dizer do autor, apesar de o modelo de competências não influenciar de igual maneira as disciplinas pedagógicas, as características por ele enumeradas ensejam uma visão

idealista deste conceito. Essa visão irá repercutir nas ideologias liberais, progressivistas e até mesmo radicais da década de 60. Essa influência pode ser evidenciada em diferentes aspectos desse modelo, como é o caso das questões relativas ao próprio discurso pedagógico, noções de tempo e espaço pedagógico, à orientação da avaliação, controle, texto pedagógico, autonomia e economia explicitados por ele.

Assim é que para esse autor não há necessariamente a vinculação entre o conceito de competência e as demandas decorrentes de profissionalização, como acentuado por Ramos.

Na análise que desenvolve acerca dos principais dilemas e controvérsias no campo do currículo, Santos (2001) aponta a oposição entre formação humana e desenvolvimento de competências.

Em relação ao ensino por competências, evidencia alguns aspectos que o caracterizariam, dentre os quais destacamos as seguintes idéias:

- Não é possível entender a noção de competência como aplicação pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação ou de procedimentos; inclui conhecimentos teóricos, metodológico, formas de atuar e atitudes;
- Há uma estreita relação entre esse conceito e a capacidade de agir eficazmente em um dado momento diante de uma situação inédita e complexa;
- Baseia-se não apenas em conhecimentos, mas em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de um campo e também de processos intuitivos;
- Supõe atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado e a conjugação da intuição com razão e da cautela com audácia que decorrem de processos de formação e da própria experiência;
- Consiste em colocar de forma operacional e não genérica os objetivos de ensino, explicitando a orientação que assumirá a prática ou atividade desenvolvida.

Segundo essa autora, o ensino por competências avança em relação ao ensino por objetivos, uma vez que as competências envolvem diferentes saberes, indo além de mera aplicação de conhecimentos incluindo os saberes práticos e desenvolvimento de atitudes e valores morais. As críticas dirigidas ao ensino por competências estão relacionadas ao caráter instrumental que passa a assumir a educação, uma vez que as competências acabam por ocupar a centralidade no processo ensino-aprendizagem.

Assim é que as resistências encontradas a esse tipo de ensino estão relacionadas ao entendimento de que possam acabar por prevalecer, na educação escolar, interesses instrumentais em detrimento da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades intelectuais, valores morais e atitudes em relação aos diferentes problemas da realidade.

Desta forma podemos dizer que prevalece a idéia de dispersão no que diz respeito ao conceito de competência, tendo em vista as diferentes abordagens evidenciadas na literatura analisada. Essa diversidade de entendimentos irá repercutir na maneira como esse conceito será abordado pelos documentos oficiais estudados.

No Parecer CNE/CP nº 009/2001, identificamos diferentes momentos nos quais a opção pelo uso das competências é explicitada. É o caso do voto da relatora Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira, no qual são enunciados os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, que atribui à noção de competência um papel nuclear nos cursos de formação inicial de professores:

A adoção do conceito de competências como central na reforma empreendida é justificada nesse documento tendo como base a idéia de que “(...) não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (...)”. Ao destacar a necessidade de inclusão de um saber de natureza prática, a parecerista evidencia a opção por um processo formativo no qual predomina a indicação de componentes curriculares orientados para a prática educativa.

Ao ser valorizada a dimensão da prática, da vivência, do saber fazer, a opção contida nesse enunciado remete ao entendimento de que o domínio dos conceitos e conhecimentos de uma dada profissão, e que decorre da obtenção de um diploma, são secundários.

No caso da formação de professores, essa concepção já havia sido explicitada por textos relevantes na configuração das novas diretrizes curriculares, como é o caso das orientações do Banco Mundial⁴⁰, e do documento de Melo, ao qual já foi feita referência. Nesses documentos fica evidente que mais do que a obtenção de um diploma em nível superior, o que deve ser incentivado é a formação contínua, que deverá complementar uma provável formação obtida no âmbito do ensino médio.

⁴⁰Ver Torres, in Tomasi, Warde e Haddad (orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1996)

Continuando na sua manifestação, Teixeira assim se expressa:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

A idéia de profissionalização docente é um tema recente no campo educacional, em que freqüentemente tem sido incentivado o vínculo entre a atuação do professor e o desenvolvimento de atitudes que envolvem abnegação, doação, o caráter de trabalho voluntário. Nesse trecho do documento em análise está vinculada não só ao domínio de conhecimentos, mas envolve também um conjunto de habilidades que extrapolam uma formação de natureza mais conteudista.

Percebe-se ainda a incorporação de enunciados que poderiam ser encontrados em documentos oriundos de uma formação discursiva como a da ANFOPE, como a ênfase no trabalho cooperativo, desenvolvimento de avaliação crítica, da autonomia, considerados fundamentais na atuação profissional.

Em outro trecho desse documento é reafirmada a opção por uma formação profissional na qual predomina a dimensão da prática, segundo o qual as competências só existem em situação, não podendo ser aprendidas apenas no plano teórico ou no plano estritamente prático. Segundo ainda esse parecer:

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Na tentativa de promover a associação entre formação e emprego, que se constitui numa das questões centrais nas reformas educativas empreendidas, buscar-se-ia no âmbito da escolarização partir-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas de acordo com as necessidades requeridas por essas situações, conforme explicita Ramos (2001: 221).

Um outro aspecto igualmente importante na chamada pedagogia das competências é a crítica ao modelo de currículo centrado no ensino por disciplinas, ainda predominante nos dias atuais, o qual, segundo a lógica dessa proposta, não conseguiria dar conta das necessidades hoje postas.

Em um trecho do parecer, faz-se alusão à concepção de aprendizagem que deveria prevalecer em uma reforma na formação de professores. Há referência a uma possível dicotomia entre ensino por disciplinas, que em geral tem sido identificado com a aquisição de conhecimentos, conteúdos, e ensino de competências, centrado na atuação prática em diferentes situações. É sobre essa questão que a parecerista se manifesta quando diz que:

O processo de construção de conhecimentos desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

A constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

O documento, ao enfatizar a aquisição de competências individuais a serem aprendidas/adquiridas, acaba por colocar em segundo plano a idéia de qualificação profissional como uma possibilidade coletiva, fornecendo assim subsídios para o questionamento desta pedagogia, sobretudo pelos movimentos sociais organizados, tendo em vista que, por ser tratada como uma característica individual, não favoreceria “(...) nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos seus membros (...)” (Isambert–Jamti, 1997:107).

Um outro aspecto que perpassa a pedagogia da competência é a associação com a idéia de avaliação. Um sistema de competência profissional inclui necessariamente: normalização de competências, formação por competências e avaliação e certificação das competências (RAMOS, 2001: 80).

A concepção de avaliação explicitada no documento está intimamente ligada ao desenvolvimento de competências, conforme pode ser evidenciado neste trecho do parecer:

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias .

A explicitação da importância da noção de competência associada à idéia de avaliação se verifica na Resolução CNE/CP nº 01/2002, que regulamentou as diretrizes curriculares. Esta constatação pode ser evidenciada neste artigo:

Art. 8º - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III. incidentes sobre processos e resultados.

Na delimitação de espaços discursivos diferenciados, os dois conceitos identificados neste documento, o de base comum nacional e o de ensino por competências, podem ser encontrados não só na literatura produzida em âmbito nacional, mas igualmente nas práticas discursivas que decorrem de diferentes propostas curriculares analisadas nesse contexto nacional.

No que diz respeito ao ensino por competências, a introdução deste conceito como referência para a compreensão do campo discursivo sobre formação de professores contribui para colocar no debate educacional a discussão acerca da necessidade de associar os conhecimentos aprendidos no processo de escolarização à possibilidade de sua aplicação na prática educativa, tendo em vista a adequação do processo educativo às novas demandas que decorrem das mudanças econômicas e sociais em curso.

3.3.2 Papel da escola e do professor

No histórico encontro realizado em Belo Horizonte no ano de 1983 em que foi criada a CONARCFE, é definido como educador (e não professor) o profissional que:

domina um determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico e que traduz o compromisso ético e político, com os interesses da maioria da população brasileira (...) é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais econômicas, políticas e culturais em que o processo ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico (CONARCFE, 1983).

É possível visualizar um caráter utópico, idealizado acerca de quem é o educador, e ao mesmo tempo entender o vigor desta concepção na formação do discurso sobre o professor/educador brasileiro. Esta concepção admite uma estreita relação entre a atuação do educador e a possibilidade de transformação na realidade em que ele atua, a partir da influência do materialismo histórico e dialético na produção teórica daquele momento. Isso pode ser entendido tendo em vista que a natureza desse discurso irá se impor a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro desse campo discursivo, influenciando toda uma geração que se formou a partir daí.

Segundo documento⁴¹ produzido no ano de 1984, o anseio por mudanças no processo de formação inicial de professores não deve ser entendido como um simples reformismo, uma vez que o que se tem prioritariamente em conta é a formação de um educador comprometido com a sociedade e com a educação brasileira.

Um outro elemento-chave para se entender a força deste conceito é a idéia de que a constituição da base da identidade profissional de todo educador é a docência. Tal entendimento será continuamente reafirmado nos diferentes encontros nacionais promovidos pela CONARCFE e posteriormente pela ANFOPE que se sucederam.

O entendimento de que a docência é base da identidade de todo educador não é aceito unanimemente pelos próprios movimentos sociais, com repercussões na academia ou

⁴¹ Documento de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. 36ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1984.

vice-versa. Uma voz discordante neste sentido, vista no capítulo anterior, é a de Libâneo, que tem discutido essa questão em diferentes momentos (1990, 1996, 2002), conforme já referido anteriormente.

Deste modo, nos movimentos críticos, há predominância de uma compreensão do professor como profissional comprometido socialmente e cujo trabalho esteja voltado à transformação social. Além disto, tanto na ANFOPE como nos documentos oficiais há o entendimento comum de que o trabalho docente não se restringe à sala de aula.

Um exemplo disso pode ser identificado em um dos eventos promovidos pela ANFOPE, ao se referir à necessidade de uma política global de formação, que articule formação inicial à formação continuada. Esse é o caso de trecho extraído de documento⁴² produzido pela entidade, em que explicita qual deverá ser o papel da formação inicial, tendo em vista a natureza das funções para as quais o profissional deverá ser formado, que remete à preparação para uma categoria mais ampla de formação que é a do trabalho pedagógico, referido nos diferentes documentos da entidade:

A Associação entende que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.

A perspectiva de se pensar a formação do professor para além da sala de aula, da regência propriamente dita, é reconhecida como importante e necessária nos documentos oficiais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação. Este é o caso do Parecer CNE/CP nº. 009/2001, relativo às diretrizes curriculares da formação de professores, o qual entende a necessidade de preparar o futuro docente para participar do projeto educativo da escola, no envolvimento com o corpo docente e com a comunidade em geral, bem como temáticas relacionadas ao sistema educacional e à atuação dos professores.

O reconhecimento de que a atuação profissional do docente não se restringe às atividades de sala de aula está presente na nova LDBEN, reforçando assim o que já vinha sendo proposto nos documentos elaborados pelos movimentos sociais organizados.

⁴² Documento Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE, Belo Horizonte, 1996.

No artigo 13 da referida lei são indicadas as novas funções atribuídas aos docentes:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

É assim explicitado, na legislação, que as atividades docentes não se limitam ao contexto da sala de aula, havendo inúmeras atribuições extra classes a ser desempenhadas pelo professor, que demandam um processo de formação condizente com tal necessidade.

A concepção de professor explicitada no Parecer CNE/CP 009/2001 aponta para “um profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural”. Algumas características seriam inerentes às atividades docentes envolvendo atribuições como: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O conjunto de atribuições acima mencionadas pressupõe uma formação profissional básica do professor que lhe permita transitar entre demandas tão diferenciadas, o que é dificultado pela origem social dos que se candidatam a exercer a docência nesse nível de ensino, sobretudo entre os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os baixos salários ofertados não atraem profissionais com uma formação de base sólida, fato que deveria ser considerado quando da proposição de políticas voltadas para a formação de professores. Essa questão é abordada no Parecer CNE/CP nº 009/2001, na página 21, em relação à necessidade de ampliação do universo cultural dos professores como uma

exigência atual e o reconhecimento de que a maioria dos cursos não se compromete com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revista, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional (Parecer CNE/CP nº009/2001).

Como conciliar essas diferentes demandas de formação do professor na organização curricular dos cursos direcionados para tal constitui um dos dilemas centrais que vem sendo enfrentado pelas IES que ofertam esses cursos. Essa questão pode ser observada mais especificamente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive no curso de Pedagogia, uma vez que essas instituições tendem a privilegiar dimensões mais específicas da regência propriamente dita, ou incluir dimensões que contemplem atuação profissional para além da sala de aula.

Em relação ao papel da escola pode-se dizer que este é visto no contexto da importância atribuída às mudanças em curso na contemporaneidade e que vem influenciando a proposição de reformas educativas. É possível identificarmos a perspectiva de se pensar à constituição de uma nova escola, em pelo menos dois documentos finais dos eventos: VI e VIII Encontros Nacionais, realizados em Belo Horizonte, nos anos de 1992 e 1996.

No VI Encontro Nacional, a crise de acumulação do capitalismo é objeto de reflexão no documento final, bem como algumas de suas implicações para a escola e a formação do educador. O documento final evidencia a emergência de um novo padrão de acumulação em substituição do modelo taylorista/fordista, que vigorou até então. Segundo esse documento:

O novo padrão traz uma configuração diferente já que está baseado em novas tecnologias e novas formas de organização da produção. Tem sido chamado por alguns de III Revolução Industrial e implica em apoiar-se amplamente no uso da informática. A maquinária (e sua operação) complexificou-se e tornou-se mais cara e sofisticada. (Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE).

Nesse contexto, as habilidades requeridas para o trabalho seriam típicas de desenvolvimento pelo ensino regular, o que explicaria o interesse pela escola fundamental, a qual passava a ocupar um lugar central nas prioridades das elites brasileiras. Daí o destaque dado à temática “formação de professores”. Por isso “formar um novo trabalhador pode implicar em formar um novo professor”.

No VIII Encontro Nacional é apontado o caráter de transição então vivenciado seja no campo epistemológico seja no campo societal:

novos caminhos vêm se apresentando para o estudo das ciências sociais e para a organização da sociedade, o que influirá nas formas de organização social, de organização das instituições e das agências que formam profissionais da educação. Conseqüentemente, essas mudanças exigirão transformações nos conceitos, nos métodos e nos conteúdos da formação dos profissionais que atuarão no campo educacional... (Documento Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE).

Assim é que sobre o papel da escola fundamental no novo contexto cita-se Toffler para quem as mudanças ocorridas nas sociedades que vivenciam a revolução tecnológica requerem a formação de um novo homem, que se situe na nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica, e definida como sociedade do conhecimento (1996:12).

Explicitando melhor o entendimento sobre o novo contexto e sobre que papel a escola é chamada a desempenhar, atribui-se a esta entidade, papel significativo na formação de um novo homem, que deverá reunir:

em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada a polivalência, a especificidade, a participação, a individualização, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, as capacidades de abstração, de detenção do conhecimento, de decisão e de trabalho em equipe (Idem).

Nos documentos elaborados no campo oficial, em relação ao papel desempenhado na escola no novo contexto mundial, coerentemente com o que vem sendo anunciado, há referência constante ao fato de que as condições postas no cenário mundial estão a exigir novas tarefas da escola. Segundo o Parecer CNE/CP nº 009/2001, na sua página 9, os seguintes fatores estão contribuindo para tal: as transformações científicas e tecnológicas; a necessidade de aprendizagens ampliadas; o conhecimento e controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da

mão-de-obra; exigência de formação continuada, o que pressupõe que a formação inicial não se esgote em si mesma.

Nesse parecer “a educação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias”. O documento reforça ainda a idéia de uma concepção de escola direcionada para a construção da cidadania consciente e ativa. Para isto, é necessário o oferecimento aos alunos das “bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica”.

Em síntese, pode-se constatar que tanto o discurso da ANFOPE como os documentos oficiais enfatizam como papel da escola a formação de sujeitos capazes de viver de forma crítica e participativa em uma sociedade onde ocorrem grandes transformações.

Ao evidenciarmos o trânsito entre os diferentes espaços discursivos entendemos que esses não devem ser concebidos como um bloco compacto impermeável a outras formações, que em princípio se oporiam entre si, mas que as fronteiras identificadas nas formações discursivas tendem a se deslocar em função dos embates da luta ideológica (MAINGUENEAU, 1997:112).

Com isso evidenciamos a noção de interdiscurso segundo a qual há um processo de reconfiguração incessante na qual uma formação discursiva incorpora elementos construídos fora dessa formação, podendo estes ser redefinidos, redirecionados, ou mesmo ocorrendo que determinados elementos sejam apagados, esquecidos ou denegados (Idem).

3.3.3 O modelo e organização das instituições formadoras

A defesa da pertinência dos cursos de formação de professores nas universidades se constitui num dos principais temas assumidos pelos movimentos sociais organizados e por uma parte do meio acadêmico. Tal posição acerca do *locus* preferencial da formação de professores irá se constituir numa das principais divergências existentes entre os dois espaços discursivos analisados: o dos movimentos sociais e o das políticas oficiais.

Sobre essa questão é possível identificar evidências das dificuldades internas no processo de formação de professores no âmbito universitário, que decorrem, entre outros, dos diferentes posicionamentos entre faculdades/centros envolvidos nessa formação nas universidades, que em geral tendem a divergir sobre os encaminhamentos relativos a essa questão.

Em encontro realizado pela CONARCFE, em São Paulo, no ano de 1984, há o reconhecimento de que existe uma desarticulação na universidade e que se reflete de modo particular nos cursos de licenciatura. Ao abordar a articulação entre as licenciaturas, a Comissão, por meio do documento final⁴³, assim se expressa:

As discussões realizadas nos estados assinalam de um modo geral, uma desarticulação no interior dos cursos e entre as unidades de ensino, afirmando-se que "a Universidade está estruturada para a desintegração". Isto é visto, essencialmente, como resultado do caráter autoritário da estrutura e funcionamento da universidade brasileira, onde as unidades departamentais tendem a atomizar a prática docente. Por outro lado, são as coordenações que articulam o funcionamento dos cursos, mas tal processo se revela difuso e limitado, face à própria indefinição das competências das diversas instâncias. Além disto, verifica-se que os colegiados de curso não se compõem com a representatividade necessária à viabilização do processo de formação do educador.

O documento mencionado parte do entendimento de que o meio universitário teria dificuldades em incorporar as questões formativas referentes aos cursos de licenciatura (propriamente ditas). De um modo geral, pode-se dizer que as preocupações com a esfera pedagógica permaneciam restritas aos componentes curriculares que usualmente estiveram sob a responsabilidade das Faculdades/Centros de Educação, cuja criação ocorre com a Reforma Universitária de 1968.

Sobre essa questão, Pereira (1996:64) afirma que em muitas universidades brasileiras há um mesmo curso, localizado nas unidades de conteúdos específicos, com uma dupla finalidade: a de formar professores e pesquisadores. Esses cursos tendem em geral a uma maior valorização do bacharelado, pela sua relação com a formação do pesquisador, e a um certo descaso com a licenciatura, por seu vínculo com a formação do professor.

⁴³ Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, elaborada na 36ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1984.

Ao lado disso, nas faculdades de educação responsáveis pela chamada complementação pedagógica, os cursos de licenciatura acabam por ocupar uma posição menor se comparada às disciplinas do curso de Pedagogia.

Desta forma, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura permanecia como uma questão não resolvida sobretudo, nas universidades públicas. A estruturação então em vigor nessas instituições pode ter contribuído para essa situação. Entretanto, decorridos vinte anos, podemos perguntar: Que modificações significativas ocorreram desde então?

Ainda sobre essa questão são indicadas algumas possibilidades que poderiam contribuir para a modificação do quadro então constatado:

- a) reeducação dos professores, pois só é possível uma efetiva integração "entre as licenciaturas se os mesmos se conscientizarem da importância dessa integração para a formação do educador";
- b) consciência de que essa integração é fundamental para a concretização da "base comum", que requer um trabalho essencialmente conjunto por parte dos professores;
- c) aprofundamento das especificidades de cada área, pois é o conhecimento dos problemas específicos que leva à necessidade do geral, pois "específico não é sinônimo de isolado". Em outros termos, o aprofundamento do conhecimento específico evidencia a necessidade de complementações a serem buscadas em outras áreas.

O documento final do VI Encontro Nacional (1992) expressa essas dificuldades:

Podemos identificar a partir dos relatos de participantes do VI Encontro, uma ampla diversidade de situações nas Instituições de Ensino Superior. Diversidade na qual estão sendo construídas as condições para concretização das reformulações dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esta construção apresenta e se confronta com limites e dificuldades que delimitam possibilidades reais de concretização das propostas.

Nesse documento são apontadas ainda as dificuldades encontradas e as possíveis limitações para que essas mudanças possam ocorrer:

- o distanciamento entre Faculdade de Educação e os Institutos, distanciamento este tanto de ordem físico-espacial quanto de interesses e intenções;
- a falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas à Faculdade de Educação em relação às licenciaturas;
- a fragmentação, departamentalização nas próprias Faculdades de Educação;
- inviabilização de propostas interdisciplinares por força da estrutura organizacional e administrativa, assegurada na Lei 5540/68;
- a luta de poder, prestígio e busca de identidade entre os Institutos e Faculdades;

- a falta de discussão sobre a identidade do profissional da educação, do professor que ministra aulas e do aluno;
- a falta de assumir co-responsabilidades;
- a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola;
- as desigualdades nas composições de grupos, estabelecendo-se correlações de forças desiguais.

Esses pontos contidos nesses documentos revelam as dificuldades encontradas, mas de alguma forma partem do entendimento de que a formação de professores deveria ocorrer na universidade, não havendo em nenhum instante a indicação sobre a mudança quanto a esse local de formação. No final da década de 80, começa a ganhar corpo a possibilidade de criação de estruturas independentes das universidades com vistas ao desenvolvimento da formação inicial de professores, conforme se vislumbra no documento final do IV Encontro Nacional da CONARCEF (1989), realizado em Belo Horizonte, onde está assim expresso:

Outra questão igualmente preocupante diz respeito à organização da formação de educadores no interior das universidades. Tem havido propostas no sentido de que a formação de professores para o atual 1º. e 2º. Graus se dê em uma unidade independente dos Institutos e das Faculdades de Educação: os chamados Centros de Formação de Professores. Os licenciados não seriam alunos dos Institutos ou da Faculdade de Educação - seriam alunos do Centro de Formação. Os professores dos licenciados seriam igualmente transferidos para o Centro.

Essa possibilidade, que se materializou na criação do ISEP, no estado do Pará, motivava inúmeras preocupações caso esse fosse o caminho a ser adotado. Nesse evento observam-se claramente as divergências que começavam a surgir:

Alguns pesquisadores acham que este caminho seria desastroso para a formação de professores. A primeira conseqüência seria a separação entre licenciatura e bacharelado e a perda de sua precária integração. Já em 1983, o documento de Belo Horizonte aponta na direção do aumento necessário da integração entre a licenciatura e o bacharelado, em especial no que diz respeito aos conteúdos específicos. Esta separação geraria rapidamente professores e alunos considerados pela academia como de segunda categoria. A segunda conseqüência apontada é a separação entre o ensino e a pesquisa - tanto no que se refira ao conteúdo específico da licenciatura, como à formação pedagógica. No caso da formação pedagógica pode-se antever que a ausência de um contato com a pesquisa nas várias áreas que fundamentam a teoria educacional e pedagógica conduziria a uma preocupação

predominantemente metodológica e ao retrocesso a concepções tecnicistas que tanto custaram para ser questionadas dentro da própria área da pesquisa educacional.

No VI Encontro Nacional (1992), a partir dos limites e dificuldades já mencionados, surge a proposta de uma Escola Única de Formação dos Profissionais da Educação, apresentada como uma possibilidade de gerar reflexões a serem ampliadas nas instituições formadoras. Segundo o documento final desse evento, a idéia de uma escola única para a formação do profissional da educação não deveria ser ainda objeto de legislação; a sugestão era a de que essa proposta fosse objeto de experimentação em instituições em condições humanas e materiais para assegurar o desenvolvimento dela.

A idéia de escola única de formação⁴⁴ decorre, entre outros motivos, do entendimento de que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal, tendo em vista as contingências estruturais das agências formadoras (Escola Normal, Faculdades/Centros de Educação, Licenciaturas específicas), reconhecidas no IV Encontro Nacional. Naquele momento havia preocupação com a ausência de estudos que apresentassem formas alternativas para a organização das universidades e, conseqüentemente, para as faculdades ou centros de educação.

Nesse mesmo encontro, foram abordados aspectos do ponto de vista estrutural das agências formadoras, que vinham interferindo na perspectiva de reformulação dos cursos de licenciaturas, o que justificaria a necessidade de uma nova postura das Faculdades/Centros de Educação sobre a problemática. No documento final desse encontro assim está explicitado:

A estrutura das agências formadoras - tanto em nível de ensino médio (Escola Normal), como na Universidade - é um aspecto importante na delimitação das possibilidades de reformulação dos cursos de formação do educador.

A atual estrutura das Faculdades/Centros de Educação vem sendo objeto de discussão, inclusive, no projeto da LDB e, em particular, por um grupo de Diretores de Faculdades/Centros de Educação que recentemente desencadeou um movimento no sentido de repensar o papel das mesmas no interior das IES.

⁴⁴ A idéia de uma escola única de formação está relacionada com a concepção de uma escola unitária, de inspiração marxista, que pode ser mais bem compreendida em Machado (1989).

Neste repensar da Universidade e da Faculdade/Centro de Educação, além das questões de estrutura, as funções destas também estão esperando uma reflexão. É importante que as Faculdades/Centro de Educação assumam sua responsabilidade na preparação dos profissionais da educação de forma mais decisiva.

Como já apontávamos em 1989, em alguns centros universitários a Faculdade de Educação voltou-se para a pós-graduação em detrimento da graduação, contribuindo para a desvalorização interna da formação do profissional da educação - Pedagogia e demais Licenciaturas específicas. A própria pesquisa sobre o profissional da educação não tem sido assumida em profundidade em boa parte das Faculdades/Centros de Educação. No entanto, é inegável que é na Faculdade de Educação que se dá o grande e principal acúmulo de conhecimento sobre o campo educacional, através sobretudo do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

A situação mais grave ainda é a das Licenciaturas específicas divididas entre a Faculdade de Educação e os Institutos, em meio a disputas que, favorecidas pela legislação vigente inibem as experiências inovadoras. Vale destacar, no entanto, que em diversas Universidades se tem procurado construir diferentes formas de aprofundamento da relação Faculdade de Educação/Institutos na construção de propostas de formação co-participativas. Desta maneira, considerando a Universidade como espaço privilegiado, pela sua universalidade de formação dos profissionais da educação, entendeu-se que a articulação referida ainda é a mais freqüente nas formas existentes para esta formação. Na multiplicidade de maneiras desenvolvidas de articulação, evidenciou-se um dos princípios básicos do movimento, a diversidade no respeito às diferenças locais e regionais. Em razão desta multiplicidade, podemos entender que a Faculdade/Centro de Educação possa ser entendida como o principal local de formação do profissional da educação. Por fim, é indispensável que, frente a ameaças oriundas de diversas fontes sobre a Faculdade/Centro de Educação, consideramos indispensável reforçar o reconhecimento do papel central que esta tem na organização e produção de conhecimento na área educacional.

Acreditamos que está na hora de assumir de vez que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação.

A proposição de uma escola única de formação irá encontrar resistência entre os integrantes do grupo das Licenciaturas, tendo em vista que a nova estrutura poderia representar a incorporação desses cursos pelas Faculdades/Centros de Educação. Essa questão foi explicitada no documento final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1996, onde se antevia possíveis desdobramentos com a acentuação das dificuldades no relacionamento entre Faculdades/Centros de Educação e os Institutos/Centros de Formação Básica:

a priori, isto é, sem uma discussão aprofundada, existe certa resistência à concepção de escola única de formação por parte dos Institutos de conteúdo específico que se dedicam à formação de professores. Essa resistência, caso

tome corpo entre os cursos de licenciatura do País, poderá levar a ruptura entre a faculdade de educação e os parceiros que na Universidade são também responsáveis pela formação de professores. (Documento Final do VIII Encontro Nacional).

A defesa do fortalecimento das Faculdades/Centros de Educação pela ANFOPE, as quais seriam espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, pode ser identificada em diferentes momentos dos encontros nacionais realizados (1992, 1999:03). Tal posição implicava colocar na liderança do processo de formação inicial um *locus* que tradicionalmente é visto com desconfiança na universidade, em especial nas públicas. A explicação para isto pode estar relacionada com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocorrido na reforma universitária de 1968, com o retalhamento das faculdades em departamentos, e em consequência a separação dos cursos de licenciaturas pelos diferentes centros/ faculdades e em especial a criação das Faculdades/Centros de Educação.

Segundo Brzezinski (2002:68), os debates promovidos pelo Conselho Federal de Educação na década de 60 apontavam a falência das Faculdades de Filosofia, além de referirem-se ao avanço científico da educação e das técnicas pedagógicas, reconhecimento da importância vital da educação nas sociedades modernas. Naquele instante era visível o aumento quantitativo dos cursos de licenciatura e o desdobramento da Faculdade de Filosofia em institutos de conhecimentos básicos, o que pode ter contribuído para a segregação da área da educação pelo seu caráter profissional.

A criação das Faculdades/Centros de Educação, na reforma então empreendida, ocorreu com a definição das seguintes atribuições:

formar professores e especialistas em educação, desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional, promover a integração nas licenciaturas entre estudantes das diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico, disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, promover a atualização dos professores mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação (Idem: 69).

Para muitos setores das universidades públicas essas faculdades/centros estiveram atreladas à materialização da figura do professor/especialista, conforme explicita Nosella ao

evidenciar as mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, durante o Regime Militar implantado na década de 60:

Durante o Regime Militar, conseqüentemente, a imagem do professor, competente na definição dos objetivos, absolutamente mensuráveis, descolara-se da imagem do educador, comprometido ética e politicamente. O conceito de especialista-em-educação inspirou as reformas dos estudos pedagógicos dos anos 60 e 70. As Leis 5540/68 e 5692/71, bem como os cursos de formação de professores, pagaram um forte tributo a esse reducionismo teórico, pois o especialista é um profissional do particular, enquanto o educador é um profissional da totalidade, da dialética, da “cumplicidade”, dos valores de vida, é o “mistagogo”, que inicia os jovens ao mistério das coisas e dos homens (NOSELLA, 2003:16).

Após mais de 30 anos de reforma universitária, a aproximação entre as faculdades/centros de educação e os centros de formação básica mostrou-se um processo conflituoso (com raríssimas exceções), com inúmeros problemas sendo identificados, inclusive os de natureza epistemológica mencionados em capítulo anterior.

No ano de 1996 o documento final do encontro realizado pela ANFOPE apontava a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação, os quais se constituiriam num outro tipo de rede de centros de referência de formação, fora das universidades. Esse novo espaço formativo foi considerado como uma investida do governo contra as políticas de profissionalização e de valorização do magistério defendidas pela entidade.

A crítica ao modelo de formação inicial então desenvolvido é uma constante nos documentos oficiais analisados. A preparação inadequada de professores é apontada no Parecer CNE/CP nº 009/2001 como uma das dificuldades encontradas para a implementação de políticas educacionais voltadas para a promoção de uma educação escolar que contribua para a inserção do Brasil em um novo patamar social, econômico e político. Assim é que o modelo de formação considerado tradicional, representado pela experiência ocorrida na universidade, não contemplaria as características consideradas na atualidade como inerente às atividades docentes (Parecer CNE/CP nº 009/2001, p. 04).

Esse entendimento pode ser evidenciado em documento elaborado por Mello (já citado) com o propósito de subsidiar as discussões que antecederam a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Nesse documento a autora afirmava que seria necessário priorizar a questão relativa à formação de professores,

independentemente da problemática do ensino superior, tendo em vista a fragilidade da área da educação e a departamentalização nas universidades. Com isso as escolas de formação acabariam por não abordar os problemas típicos dos diferentes níveis de ensino, reforçando estereótipos e tomando como referência um padrão idealizado de aluno (MELLO, 1999).

Entre as prováveis explicações que poderiam concorrer para isso destacam-se: a separação entre as disciplinas especializadas e o momento da experiência prática, configurando o estágio como algo com finalidade em si mesmo e a falta de familiaridade dos professores formadores em relação ao ensino das séries para as quais os formandos são preparados, o que repercutiria de forma negativa nesse processo de formação. Neste contexto os alunos não são levados a trabalhar com os problemas presentes na sua futura prática profissional. Além disso, toda esta situação se agrava porque as escolas de formação não levam em consideração as experiências escolares que os futuros professores vivenciam durante toda a sua trajetória na escola.

No Parecer CNE/CP nº 009/2001, este entendimento é reafirmado, sendo sugerida a necessidade de promover a “renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos”.

O entendimento de que existiria um divórcio entre o que os cursos de formação de professores ensinavam e as demandas das redes de ensino e a polêmica que isso ensejava ficam evidentes no Parecer CNE/CP nº 009/2002, na declaração de voto em separado do Conselheiro Nelio Bizzo, quando esse assim se refere:

quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes à duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de

notas do “Provão” permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram (...)

Ao declarar seu voto o conselheiro, professor de uma universidade pública, Universidade de São Paulo, torna público no corpo do documento uma das principais divergências alimentadas ao longo da discussão das novas diretrizes para a formação de professores: a que diz respeito à relação entre a universidade, formação de professores e os sistemas de ensino. É preciso destacar que é esse mesmo conselheiro que assina o Projeto de Resolução, ao lado de mais seis conselheiros.

Fica aí evidente o entendimento do discurso como jogo estratégico e polêmico, de ação e reação, no qual saber e poder se articulam; quem fala, o faz de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente.

3.3.3.1 Um novo espaço de formação é proposto: a criação dos ISES e do Curso Normal Superior

No contexto das orientações curriculares incentivadas no campo oficial, podemos identificar a criação de um novo espaço de formação de professores – os ISES, a partir do qual se destaca um conjunto de enunciados, em que são evidentes as semelhanças de seus objetivos com os das Faculdades/Centros de Educação, conforme pode ser depreendido de artigo 63 da LDB:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Começam a ganhar corpo mudanças no campo discursivo sobre formação de professores, sendo uma das principais modificações observadas a que diz respeito à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior nos cursos normais superiores.

O novo modelo de formação seria posteriormente detalhado no Parecer CNE/CP nº 53/99, o qual tem como objetivo central o estabelecimento de diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Segundo esse documento, os ISES:

deverão ser centros formadores, disseminadores e produtores do conhecimento referente aos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação básica e à educação escolar como um todo, como campo de atuação específico e delimitado deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e avaliação de experiências pedagógicas e de formação ...

Em relação a sua organização o documento explicita que:

Esses institutos deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino seja concomitante à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro aluno é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o país.

Nesse trecho do documento são explicitados alguns enunciados considerados centrais na definição do novo espaço formativo e que irão influenciar o processo formativo a ser desenvolvido nos ISES. Dentre eles o entendimento de que para ser bem sucedidos os ISES deveriam vincular o processo formativo às necessidades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem ocorrido na educação básica. Tal entendimento será fundamental para que se defina, entre outros, a seleção dos conteúdos, habilidades e competências a serem priorizados nesse processo formativo, bem como os desdobramentos que terá essa opção nos diferentes textos oficiais que sucederam a esse documento e que irão influenciar a proposição de novos currículos dos cursos de formação de professores.

Um outro aspecto igualmente importante é a necessidade de criação de uma nova relação entre as instituições formadoras e as escolas dos sistemas de ensino. Segundo o

Parecer CNE/CP nº 009/2001, o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas das redes de ensino se refletiria na ausência de temáticas no processo de formação que estivessem intimamente ligadas às especificidades da educação básica, sejam elas relativas ao ensino fundamental, médio, educação infantil, na medida em que não incluem conteúdos como os Parâmetros e Referenciais Curriculares, estudo e análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais/Municipais, projeto educativo das escolas, dentre outros.

Para que isso pudesse ocorrer seria necessária uma

revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (P. 11).

Desta forma, a ausência de um projeto institucional verificada nas instituições formadoras acabaria por justificar a criação de um novo espaço formativo, que, uma vez definindo um projeto pedagógico próprio, poderia contribuir para a superação da histórica divergência entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Segundo ainda o documento, a ênfase na formação nesses cursos esteve voltada para questões relativas à atuação do físico, do historiador e do biólogo, por exemplo. A atuação destes profissionais como licenciado seria vista de forma residual, uma vez que se atribuía pouca importância à formação do docente, em face da complexidade dos conteúdos da área.

O surgimento dos ISES como um novo espaço de formação de professores, independente do modelo anterior, é justificado ainda pela necessidade de vincular a proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores. Segundo consta no Parecer CNE/CP nº 009/2001 (P. 18), o que ocorreria mais comumente na prática é uma inversão na qual a organização institucional é que determina a organização curricular. Tal fato decorreria da estrutura então vigente que submeteria os cursos de licenciatura aos cursos de bacharelado, constituindo-se em apêndice desses cursos.

Além disso, o documento evidencia ainda a necessidade de pensar o estágio desenvolvido nos cursos de formação em relação às escolas da educação básica, prática considerada prejudicada pela “ausência de espaço institucional que assegure um tempo de

planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários”. (P. 18).

Prevaleceu nos documentos oficiais a idéia de constituir as escolas de formação como instituições específicas de formação de professores, o que denota o entendimento de que existe uma incompatibilidade hoje, com relação à localização das instituições formadoras nas universidades. Daí provavelmente a grande resistência das universidades, dos movimentos organizados, em acatar a figura dos Institutos Superiores de Educação, que parecia incompatível com a vida acadêmica na universidade.

Conforme já mencionado, constitui uma das principais mudanças identificadas no campo discursivo sobre formação de professores a elevação dessa formação no que diz às exigências para o exercício profissional para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Para uma melhor compreensão do significado dessa proposição, procuraremos situar a posição dos movimentos sociais organizados sobre a questão, buscando recuperar nos documentos dos encontros nacionais a dispersão que tem marcado esse assunto.

No Encontro da CONARCFE, do ano de 1983, a questão está assim colocada: “A Escola Normal é o espaço por excelência da formação do professor de 1ª a 4ª série, implicando a sua redefinição e revitalização a fim de recuperar a sua identidade”.

Caberia aos cursos de Pedagogia e às Faculdades/Centros de Educação uma função ainda suplementar uma vez estes “deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª séries e melhoria do ensino de 1º Grau”, tendo em vista o fato de que o papel da Pedagogia, na docência, teria como formação prioritária o professor das matérias pedagógicas nas Escolas Normais de 2º grau.

Em 1989 o Encontro da CONARCFE realizado em Belo Horizonte, reafirma o caráter do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau. Indica a criação no Curso de Pedagogia de áreas de concentração como a docência para as séries iniciais do 1º grau, educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outras.

O documento final do VI Encontro Nacional, no ano de 1992, se diferencia, em parte, da trajetória anterior quando propõe para viabilização da escola única de formação o

agrupamento das várias instâncias formadoras na Faculdade de Educação e concebidas como Programas articulados e supra departamentais. Em relação à formação de professores para as séries iniciais, esta se situaria no Programa de formação de professores para a educação básica, no curso de Pedagogia e incluiria além dessa finalidade a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação especial e outras.

Apesar disso, propõe a manutenção de Programa de formação de professores para o magistério de 2º Grau (Escolas Normais), e Programa de formação de professores para as áreas específicas de conteúdo (5ª a 8ª séries do 1º grau), Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais aberto aos alunos dos programas de formação de professores para a educação básica e Programa de formação de professores para as áreas específicas de conteúdo.

Em relação ao Programa de formação de professores para o magistério de 2º Grau (Escolas Normais), este deveria se articular aos programas de formação de professores para a educação básica, além de propor o oferecimento de cursos de aprimoramento e especialização de curta e longa duração, seminários e encontros profissionais das Escolas Normais existentes na região. Essa posição é assim justificada:

Em matéria de LDB a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente.

É possível constatar que a defesa da continuidade da formação de professores para as séries iniciais na Escola Normal (em nível de 2º Grau) contribuiu para delimitar o espaço discursivo no qual se insere a ANFOPE, em face de diferentes justificativas.

Uma dessas justificativas está relacionada com o quadro assimétrico observado com relação à formação de professores no Brasil, o que pode ter contribuído para que não fosse proposto um novo patamar (em nível superior) no que diz respeito a essa formação.

Uma outra justificativa pode ter relação com a própria constituição de Grupos de Trabalho (GTs) da ANFOPE, havendo inclusive um GT denominado Escola Normal, composto em sua maioria por professores que ministravam disciplinas nessa modalidade de ensino, cujos interesses de natureza corporativa influenciaram o teor das propostas encaminhadas pela ANFOPE.

Com isso procuramos identificar as condições de emergência que contribuíram para que um certo discurso prevalecesse num determinado momento histórico nos textos produzidos pela ANFOPE; isso não impediu, entretanto, que experiências de formação em nível superior em curso de Pedagogia fossem incentivadas pela entidade.

Com a promulgação da nova LDB e a adoção de um modelo de formação para as séries iniciais em Cursos Normais Superiores verifica-se a resistência sobretudo das universidades públicas em aceitar o novo modelo de formação, o que repercutiria no Conselho Nacional de Educação. Tal resistência ensejou a promulgação do Decreto Presidencial nº 3276/99, em que essa formação passou a ser exclusividade dos recém-criados Cursos Normais Superiores, colidindo, desta forma, com a orientação adotada pelos cursos de Pedagogia que já vinham desenvolvendo essa formação.

Mais tarde esta posição foi alterada pelo Decreto Presidencial nº.3554/2000, após intenso processo de mobilização na sociedade organizada. Esse decreto substitui a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”, abrindo assim possibilidade para que a formação referida pudesse ocorrer em outros cursos que não o Normal Superior.

Essa posição sobre qual seria o papel desempenhado pelo curso de Pedagogia já havia sido indicada na LDB, inclusive constituindo-se em um dos raros artigos que trata do objetivo de formação de um curso de graduação, contrariando as expectativas dos movimentos organizados, como a ANFOPE, que vinham propondo um caminho diferenciado para o já citado curso:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em face dos inúmeros questionamentos feitos ao Conselho Nacional de Educação acerca da propriedade da formação de professores para atuação multidisciplinar, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação normatiza⁴⁵ a questão, da admitindo essa formação em cursos de licenciaturas, preferencialmente Curso Normal Superior ou curso

⁴⁵ Parecer nº 133/2001

com outra denominação, desde que observadas as diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CP nº 009/2001.

A divergência sobre a possibilidade de inclusão da formação de professores para as séries iniciais no curso de Pedagogia constituiu-se então em uma das questões mais significativas travadas entre os espaços discursivos: o dos movimentos sociais e o das políticas oficiais.

Nesse contexto a concepção de que a base da formação do pedagogo é a docência, posição defendida pela ANFOPE, tem sido objeto de críticas formuladas a partir do argumento de que a ênfase na docência na formação do pedagogo levou ao esvaziamento do campo da educação, o que contribuiu para reduzir o curso de Pedagogia a um curso de formação de professores. Uma outra linha de argumentação voltou-se para a necessidade de garantir a formação do pedagogo *stricto sensu*, o que possibilitaria o atendimento às diferentes demandas em vários campos educativos que extrapolam a formação do pedagogo para atuação na escola.

Sobre essa questão a entidade assim se posicionaria no X Encontro Nacional acerca da especificidade de atuação do pedagogo:

A partir das discussões do movimento nacional de educadores, na década de 90, sob a liderança da ANFOPE, a formação do pedagogo foi delineada tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. Este fato recrudescceu a discussão sobre: quem é o pedagogo, o que faz, abrangência de atuação e a sua formação na graduação, sendo que a divergência principal está na "não aceitação de que o curso de pedagogia deverá ter na espinha dorsal a formação do magistério", para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, em suas modalidades: regular, de jovens e adultos, e de atendimento aos portadores de necessidades especiais.

Os argumentos principais que orientam esta posição são dois:

1º – A ênfase na docência como base da formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.

2º – A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas socio-educativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos. Argumenta-se também que a educação é uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das

relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando, inclusive a mutações na Pedagogia.

A contra-argumentação então desenvolvida pela ANFOPE era acompanhada pela maioria das Faculdades/Centros de Educação, e incluía os seguintes argumentos que reforçavam a posição assumida:

1o – Garantia do nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2o O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3o A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas.

No Brasil, mais de 1 milhão de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola; 2,9 milhões de crianças de 5 a 14 anos trabalham e estão sujeitas à exploração do trabalho infantil.

4º- A ANFOPE, ao externar a sua proposta de política de formação dos profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional. O Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. O fato de o curso de Pedagogia constituir-se sob total e exclusiva responsabilidade das Faculdades/Centros de Educação, tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica identificando, no trabalho pedagógico escolar e não escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral.

Em relação à organização institucional, em face da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, destacam-se alguns aspectos que sugerem a ampliação das possibilidades de formação para os diferentes níveis de ensino:

Uma proposta de formação unificada do educador poderia ser "desenhada" de modo que os diferentes cursos – atualmente estruturas extremamente fechadas – possam constituir-se em estruturas abertas para atender à formação inicial para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, à formação continuada e à formação de professores para os cursos técnicos/profissionalizantes e superior.

Ao definir os objetivos da formação do curso de Pedagogia o modelo proposto na LDB foi incorporado no espaço discursivo construído em âmbito oficial e irá servir de

referência para a criação de novos cursos de Pedagogia no Brasil, sobretudo aqueles criados em instituições particulares de ensino superior (não universitárias).

Com a aprovação da LDB outros aspectos relacionados ao modelo de formação inicial a ser adotado passam a ocupar destaque nos documentos produzidos pela ANFOPE em diferentes eventos. Esse é o caso do trecho aqui reproduzido extraído do documento final⁴⁶ de um desses encontros e que refere a possibilidade incluída nas disposições transitórias, do artigo 87, § 4, da referida lei de restringir a contratação de profissionais da educação sem o nível superior. Esse mesmo artigo coloca como uma possibilidade concreta o treinamento em serviço para aqueles professores que não detivessem o diploma de nível superior e irá influenciar inúmeros programas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, surgidos a partir de então, sejam eles cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Sobre essa questão a entidade assim se manifestou:

Aparentemente, com esse artigo, pretendeu-se garantir um dos anseios de todos os que vêm, historicamente, postulando pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, de todos os professores. No entanto, na prática essa intenção vem sendo frontalmente prejudicada por um conjunto de medidas legais, em cujo cerne encontramos o indicativo de um caminho "mais fácil" e "mais rápido" para atingir a meta posta na letra da Lei.

É assim que, pressionados por esse prazo, os professores, sentindo a ameaça do desemprego, têm sido levados a freqüentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte paga por eles. Tais Cursos são, em geral, umas demandas das Prefeituras que os terceirizam ou "contratam" às IES para realizar um processo seletivo especial. O ano de 1999 foi repleto de tais iniciativas que continuam a proliferar agora, às vésperas das eleições municipais. Essa verdadeira "corrida pelo diploma" cria um contexto de superexploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação. A quase totalidade desses cursos não ultrapassa a carga horária de 1.600 horas, aprofundando o processo de desqualificação da formação ao reviver as antigas Licenciaturas Curtas que já haviam sido banidas do cenário educacional.

No documento de criação dos Institutos Superiores de Educação, e nos que a ele se seguem e que procuram validar a sua existência, podemos perceber uma convergência aparente entre a análise que vinha sendo feita pela ANFOPE e o processo de formação inicial de professores em curso universitário. É interessante observar como esses argumentos se transformam e passam a fundamentar a necessidade de não mais levar a cabo a formação na

⁴⁶ Documento Final do X Encontro Nacional, realizado em Brasília, no ano de 2000.

universidade. As dificuldades então apontadas foram consideradas como decisivas para justificar a constituição de um novo espaço formativo.

Não há convergência entre as duas propostas; o que há é uma visão pragmática do governo sobre as possibilidades de levar adiante reformas na formação inicial de professores.

Evidentemente que há um novo contexto igualmente interferindo na produção desse discurso e que tem a ver com a influência dos organismos internacionais na definição das políticas públicas educacionais, recomendando uma formação inicial breve e, portanto, menos dispendiosa do ponto de vista econômico. Tal argumentação não se manifesta claramente nos documentos oficiais analisados, mas irá se explicitar em outros textos como é o caso do documento elaborado por Mello (1999), Grillet (1999), que denominamos de natureza paraoficial, uma vez que subsidiaram as discussões que ocorreram a partir das iniciativas oficiais.

A urgência em implantar uma nova reforma educativa pelo governo federal, na década de 90, em face da possibilidade de inserção do país no novo contexto mundial, não admitia esperar que a antiga estrutura cumprisse este papel, exigindo desta forma a criação de novas estruturas. Neste sentido é que os ISES são criados para cumprir uma função que as faculdades/centros de educação acabaram por desempenhar parcialmente, representando uma ruptura com o que vinha sendo construído e proposto por setores do meio acadêmico, sobretudo os que militavam (militam) nos movimentos sociais organizados.

3.3.4. A epistemologia experiencial: a ênfase no componente da prática educativa

O I Encontro da CONARCFE, realizado no ano de 1983, marcou o início da trajetória da ANFOPE como entidade. Ao longo dos anos o movimento tem reafirmado, dentre outros princípios, o que se refere à necessidade de articulação teoria e prática, um dos principais enunciados que tem marcado a formação discursiva da entidade. Essa possibilidade pode ser evidenciada no documento final desse encontro: “A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devam ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.”

Ao longo da trajetória da ANFOPE, vai sendo construído o entendimento da entidade sobre a articulação entre teoria e prática. É o caso do I Encontro promovido pela então CONARCFE, em que a entidade mostra a sua preocupação com a questão dos Estágios supervisionados, numa visão ainda limitada a estes. No documento final desse evento foi explicitada a natureza, condições de realização e de supervisão desses estágios. Mais tarde, em eventos subseqüentes, como é o caso do Encontro Nacional realizado em 1989, essa ênfase começa a ser revista, conforme pode ser depreendido dos seguintes pontos sobre a relação teoria e prática:

- a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devam ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- existem diferentes formas de prática pedagógica, dentre as quais se inclui o Estágio Supervisionado.

Apesar de ser incluído no documento final um tópico específico sobre estágio supervisionado, explicitou-se neste Encontro a importância da dimensão prática em outros momentos do processo formativo, ou mesmo sua articulação à teoria. Isso sem dúvida pode ter influenciado a revisão dos currículos dos cursos de formação.

Em outro momento, no documento desse mesmo encontro, a CONARCFE, ao indicar as três dimensões fundamentais da base comum nacional, profissional, política e epistemológica, definiu a dimensão política como aquela na qual é possível pensar e recriar a relação teoria-prática.

Essa possibilidade só poderia ocorrer a partir de uma formação que incluísse uma visão globalizante das relações educação-sociedade, e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes. Tal entendimento reforçaria assim o caráter utópico acerca das funções do educador, bem como a influência da preocupação em superar as desigualdades sociais em nosso país. Para isso, apontava-se para a necessidade de comprometimento do processo de formação com a “escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora”.

No VI Encontro Nacional da ANFOPE, no ano de 1992, a entidade acertadamente identifica no cenário nacional a ênfase nas questões referentes à escolarização e o interesse

pela escola, pela formação do educador. Segundo trecho extraído do documento final desse encontro:

Nossa avaliação é que a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das “transformações” que o capital espera da escola. Só não avançou mais, até agora, porque o governo Collor tem fracassado na implementação acelerada do neoliberalismo no Brasil.

Nesse contexto, o documento assinala quais seriam as conseqüências mais visíveis da proposta neoliberal, dentre elas a adoção de uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de “prática social” ao de “resolução de problemas concretos” para os quais se deve preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política.

No aprofundamento da discussão sobre base comum nacional, o movimento⁴⁷ expressa o reconhecimento de que sempre apontou para a indissociabilidade entre teoria e prática, entretanto tal premissa não conseguia interferir na forma da organização curricular dos cursos de formação docente. A avaliação feita é de que a partir do encontro anterior seriam explicitados alguns pontos que favoreceriam um melhor entendimento sobre a questão, dentre eles:

- o trabalho pedagógico deve ser o articulador privilegiado da teoria e da prática;
- a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, a qual deve se constituir no ponto de partida e de chegada articulada a uma sólida fundamentação curricular.

O processo de construção da base comum nacional inclui a articulação entre teoria e prática e expressa o caminhar da ANFOPE na busca de melhor entender essa articulação, conforme encontro realizado no ano de 2000, no qual essa possibilidade foi assim explicitada:

Unidade entre teoria e prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa

⁴⁷ Documento Final do VI Encontro Nacional, julho de 1992.

como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social (Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE:11).

A centralidade da categoria trabalho nas formulações teóricas no campo educacional, e em especial nas inúmeras propostas de formação docente é objeto de investigação por inúmeros autores entre eles Freitas (2002), Basso (1998), Gonçalves (1996).

Esse é o caso da análise da relação entre trabalho e carreira docente feita por Gonçalves (1996:52) que em artigo publicado sobre o assunto evidencia que o item “condições de trabalho” só entrou, de fato, na agenda dos movimentos de contestação de docentes quando passou a compreender que as suas próprias condições materiais e de trabalho não diferiam em nada das de outras categorias profissionais desfavorecidas. Os docentes estariam igualmente submetidos à exploração do trabalho pelo capital com a conseqüente proletarização da categoria. Além disso, para esse autor, o novo vocabulário romperia com certa concepção a-histórica, habitualmente presente, que associava carreira docente (de natureza predominantemente feminina) como algo orientado por princípios metassociais, tais como amor por crianças, dom sacerdotal, vocação.

Em relação ao espaço discursivo do âmbito oficial, são recorrentes as críticas nos diferentes documentos analisados à concepção de prática adotada nos cursos de formação, bem como ao modelo de estágio localizado ao final do curso e à organização dos tempos dos estágios. É o caso do Parecer CNE/CP nº 009/2001.

Segundo esse documento, a opção por um modelo terminal do ponto de vista da prática, do estágio supervisionado, acaba por não possibilitar tempo suficiente para a abordagem das diferentes dimensões do trabalho que o docente irá executar. Além disso, exclui a possibilidade de acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, na qual seria possível verificar o desenvolvimento das propostas em curso, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais.

A dissociação entre teoria e prática constitui-se igualmente numa das principais preocupações explicitadas no Parecer CNE/CP 53/99, e se evidenciaria primeiramente na separação do ensino das teorias e dos métodos educacionais, ocupando um lugar separado na

organização curricular em relação à prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho coletivo escolar. Segundo o citado documento, uma outra evidência dessa dissociação seria representada pelas áreas específicas do conhecimento, em que não é considerada a possibilidade de sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e fases do percurso escolar.

Essa concepção é reforçada no Parecer CNE/CP nº 009/2001, quando se refere ao fato de que predomina nos cursos de formação de professores a segmentação dos mesmos com a presença de dois pólos isolados entre si:

um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (P. 22).

A concepção pragmatista atribuída pela ANFOPE às políticas governamentais pode ser compreendida se tomarmos como referência os diferentes textos oficiais produzidos sobre formação de professores. Nesses textos torna-se evidente a elevação da categoria da prática, conforme pode ser depreendido no Art. 61 da LDB, incluído entre os artigos que abordam questões relativas ao que a lei denomina de profissionais da educação⁴⁸. Nesse artigo são explicitados dois aspectos centrais no desenvolvimento das orientações curriculares: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiência anteriores. No que diz respeito ao primeiro aspecto, uma possibilidade concreta na aproximação entre teoria e prática seria a viabilização da capacitação em serviço como uma alternativa que pode ser interpretada neste sentido.

Sobre o aproveitamento da formação e experiência anterior contido na legislação, essa possibilidade foi claramente explicitada no Parecer CNE/CP nº 53/99, que previa para os cursos normais superiores uma carga horária de 3.200 horas, das quais 800 horas poderiam ser creditadas, se o discente fosse egresso de curso normal em nível médio; e 800 horas, se o licenciando já possuísse experiência docente.

⁴⁸ Terminologia proposta pela ANFOPE.

A proposta contida no artigo 61, da LDB, no que diz respeito à necessidade de relacionar teoria e prática na formação docente, pode ser identificada no teor de textos oficiais que sucederam a nova lei. Isto pode ser constatado no Parecer CNE/CP nº. 009/2001 quando se refere à necessidade de desenvolvimento de “aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências constituem fundamentos da educação básica” (p. 14).

Segundo esse parecer, tais fundamentos deverão presidir os currículos de formação inicial e continuada de professores e a viabilidade dessa proposição demanda que: “para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem”.

O significado desta afirmação pode ser entendido se tomarmos em consideração a noção de simetria invertida, incluída no parecer acima citado e que se refere a um aspecto típico do processo formativo do futuro professor: o de que ele aprende a profissão em um lugar similar àquele em que irá atuar, porém numa situação invertida (p. 29). Implica reconhecer que o processo vivenciado nas instituições formadoras irá ter uma influência decisiva na profissão e prática docente do futuro profissional, responsabilizando o professor formador, exigindo-lhe coerência entre o que é proposto, verbalizado em sala de aula, e a prática que ele desenvolve.

Explicitando qual seria a concepção de prática que norteia as orientações curriculares para a formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 clarifica essa concepção segundo a idéia de um componente curricular, o que implicaria: vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

São indicados como necessários o contato do formando com os problemas pedagógicos concretos a serem enfrentados no cotidiano do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental. A idéia central é a de que o aluno docente possa aprender fazendo (*learning by doing*), concepção que apresenta estreita relação com a teoria formulada por John Dewey, o qual buscou criar uma nova epistemologia orientada para a prática.

Segundo Doll (1997:156), seria uma epistemologia experiencial, na qual um ponto essencial é a idéia de reflexão, processo no qual a experiência é tomada, examinada criticamente, variadamente e publicamente, conectando as experiências que trazemos com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências em que passado, presente e futuro estão relacionados. O papel do currículo não é o de predeterminar experiências, e sim o de transformar experiências vividas.

Dentre os autores que buscam se contrapor a esse entendimento está Duarte⁴⁹ (2001: 1), para quem há uma estreita relação entre a pedagogia de Dewey e o desenvolvimento de competências (conceito central nas novas orientações curriculares). Esse autor denomina essa tendência de “Pedagogias do Aprender a Aprender”, as quais procurariam estabelecer uma hierarquia valorativa na qual o aprender sozinho se situaria num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

Para Duarte há uma estreita relação, o que ele denomina de interfaces entre o construtivismo, Pedagogia das Competências, Escola Nova e os estudos na linha do “Professor Reflexivo”, que seriam percebidos por boa parte dos educadores brasileiros como universos distintos (Idem).

Esse autor demonstra apropriadamente a existência de um debate no campo da Pedagogia, na qual estão em disputa do ponto de vista valorativo dois pólos: um primeiro que pode ser agrupado entre o que ele denomina “Pedagogias do Aprender a Aprender” e um outro que valoriza “a transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”, segundo palavras do próprio autor o qual ele defende (Idem:4).

A tendência à reflexividade, igualmente indicada na proposta das diretrizes curriculares⁵⁰ se justificaria tendo em vista o fato de que existe uma diversidade e uma complexidade nas situações de escolarização, o que não permite sua previsibilidade.

⁴⁹ Este autor identifica-se com a posição de Saviani no livro “Escola e Democracia”, em que defende e argumenta que a chamada educação tradicional é mais coerente com os interesses das camadas trabalhadoras do que a chamada Pedagogia da Escola Nova. Desta forma, Duarte está valorizando os métodos de transmissão, criticando métodos centrados na aprendizagem do aluno, o que é no mínimo bastante discutível.

⁵⁰ Essa tendência já foi abordada no capítulo 1 deste documento e incluída no que Pérez Gomes denomina de perspectiva prática. (1998).

Dentro da idéia da reflexividade, destaca-se Donald Schön (1997), autor americano que tem tido uma grande repercussão no campo educacional. Schön defende a idéia de valorização da epistemologia da prática e do conhecimento que brota da prática inteligente e refletida, como base para que os profissionais desenvolvam suas atividades de modo a não se limitarem a aplicações rotineiras de regras e processos.

Segundo Schön, o aprendizado de uma nova profissão pode assumir formas diferenciadas, entretanto ele propõe como apropriada a idéia de:

aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (...) Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos (SCHÖN, 1997: 89).

No Parecer CNE/CP nº 009/2001 a influência das idéias de Schön aparece de forma bem clara:

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (Idem, 2001:56).

As estratégias de formação propostas por Schön, experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão, experiência e análise de situações homológicas (Alarcão, 1996: 22) estão presentes nas diretrizes para a organização da matriz curricular do Parecer CNE/CP nº 009/200, quando se refere à necessidade de instituir:

tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (p. 52).

A crítica à opção em desenvolver a dimensão prática nos cursos de formação de professores em um momento específico, como é o caso de estágio supervisionado, já vinha sendo apontada por diferentes autores, inclusive pela própria ANFOPE. Em Boletim

divulgado em 1997, manifesta preocupação acerca dos desdobramentos decorrentes da aprovação da nova LDBEN, propondo uma política global de formação dos profissionais da educação, na qual entre os eixos curriculares/princípios da base comum nacional se destacariam:

novas formas de relação teoria prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação

A proposta básica incluída no Parecer CNE/CP nº 009/2001 é a de que o planejamento dos cursos de formação de professores deve prever:

situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Essas situações didáticas propostas se materializariam nas áreas ou disciplinas, em tempo e espaço curricular específico (denominado de coordenação da dimensão prática) e nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica.

Uma vez expostos os principais enunciados que marcaram os dois espaços discursivos, observa-se que tem predominado uma polarização nas práticas discursivas analisadas que não ajuda a superar um dos principais problemas identificados em cursos de formação de professores. De um lado aqueles que, buscando uma maior aproximação com a dimensão prática, acabam por restringi-la à solução de problemas; de outro lado os que identificam um empobrecimento desses cursos quando estes tendem a assumir maior identificação com essa perspectiva. A questão está em como propor alternativas que possam superar esta polêmica.

3.3.5. Organização da matriz curricular

Conforme mencionada no III Encontro Nacional da CONARCFE, realizado em Belo Horizonte no ano de 1985, a idéia de base comum nacional incluiu inicialmente três

dimensões consideradas fundamentais e intrinsecamente relacionadas: dimensão profissional, dimensão política e dimensão epistemológica.

A dimensão profissional demandaria um corpo de conhecimentos que identificasse toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, correspondesse à especificidade de cada profissão (confluência no saber e fazer). Por dimensão política, se explicitava a necessidade de que os profissionais das diversas licenciaturas fossem capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que poderia ocorrer se esses tivessem uma formação que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação e sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

A última dimensão, a epistemológica, estaria relacionada com a idéia de que À escola cabe a transmissão e elaboração de um saber, onde o saber científico teria um espaço privilegiado. Desta forma a base comum deveria fundamentar-se em uma estrutura científica, capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente.

Fica evidente nessas propostas, sobretudo na dimensão política, a influência da idéia do professor como intelectual transformador, comprometido com a formação dos cidadãos. Formação esta que se relaciona com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de atitudes, as quais têm como base o compromisso do professor com uma ação transformadora, tanto na escola como fora dela. Nesta perspectiva, a formação proposta deveria enfatizar as disciplinas das chamadas humanidades, conforme acentua Pérez Gómez (1998).

No III Encontro Nacional da CONARCFE, realizado no ano de 1988, em prosseguimento às discussões sobre base comum nacional, foi proposta a idéia de eixos curriculares como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação. Tais eixos:

perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação nos quais, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas por equipe. Os eixos curriculares permitiriam, também, a seleção dos conteúdos essenciais.

Naquele evento foram propostos os seguintes eixos curriculares de formação a partir da contribuição de pesquisadores, especialmente convidados a pensar sobre o assunto:

- a) Relação escola-sociedade, enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola

- b) Construção do conhecimento, enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia, e a possibilidade de sua atuação na solução dos grandes problemas do homem.
- c) Escola pública, enfatizando a categoria cidadania. Trata das lutas das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública.
- d) Cotidiano da escola e da sala de aula, enfatizando as categorias conteúdo, método, teoria e prática. Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola.
- e) Aluno e professor como pesquisadores, enfatizando a categoria da prática social.

A idéia de eixos curriculares será consolidada no IV Encontro Nacional da CONARCFE, a partir do grupo da Pedagogia, sensível à possibilidade de propor formas alternativas ao tradicional ensino disciplinar. Sobre essa questão a posição do Grupo da Pedagogia está assim expressa no documento final: “a passagem da idéia de dimensões para a de eixos curriculares é um avanço na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá mais flexibilidade à organização curricular”

A perspectiva de se organizar o currículo através de eixos curriculares está relacionada com a adoção de modelos de ensino que têm por base o chamado currículo integrado, que se constituiria em uma alternativa ao modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas.

Caracterizando o que seria o currículo integrado, Santos explicita que este busca trabalhar com situações contextualizadas de diferentes áreas, as quais permitem que os estudantes trabalhem com conteúdos culturais relevantes, possibilitando a discussão de questões que usualmente não são abordadas no limite de uma única disciplina (Santos, 2001:41).

Para Santomé (1998:25) o currículo integrado refere-se àqueles cursos nos quais os alunos manejam referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, na busca de compreensão e solução das questões e problemas propostos. Esse autor mostra que, por diferentes motivos de ordem psicológica, epistemológica, a opção por um currículo integrado (também chamado globalizado e interdisciplinar) tem sido justificada. Além disso, nos últimos anos, verifica-se o predomínio de razões pragmáticas para justificar a conveniência de currículos mais globalizados e interdisciplinares (Idem).

No IV Encontro Nacional da CONARCFE, a proposta de inclusão na base comum nacional de eixos integradores foi rejeitada no grupo das chamadas Licenciaturas, os quais explicitavam, assim, a sua desconfiança na proposição de modelos alternativos ao chamado ensino disciplinar.

A rejeição à proposta de inclusão dos eixos integradores está relacionada com o surgimento no cenário educacional da tendência em organizar o ensino por disciplinas. Essa tendência inclui a diferenciação do conhecimento em uma multiplicidade de disciplinas autônomas, o que vem ocorrendo a partir do século XIX. Seu surgimento esteve vinculado ao desenvolvimento dos processos de produção ocorridos nos países mais desenvolvidos naquela época, que demandavam uma maior especialização decorrente da industrialização em curso naquele momento (Santomé, 1998: 55).

A ênfase no ensino centrado em disciplinas ganha força a partir da segunda metade do século XIX. Para Santomé (1998: 55), uma disciplina “é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”.

O entendimento da palavra disciplina está vinculado segundo Chervel (1990: 179), a uma corrente do pensamento pedagógico (segunda metade do século XIX), preocupada com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário. Segundo esse autor, a palavra faz par com o verbo disciplinar, que se identifica com a idéia de ginástica intelectual. Com a crise nos estudos clássicos, os partidários das línguas latinas passam a defender a idéia de que por meio do ensino do latim é possível desenvolver a ginástica intelectual, a qual seria indispensável ao homem cultivado.

Desta forma, assume o entendimento de matéria de ensino suscetível ao desenvolvimento intelectual e que perdurou até a I Guerra Mundial, quando vai ganhar força a idéia de disciplina como classificadora das matérias de ensino, não necessariamente relacionada às exigências da formação do espírito, que prevalecia no entendimento anterior. Essa idéia irá perdurar até os nossos dias e é assim explicitada por Chervel:

os conteúdos de ensino são concebidos como entidades **sui generis**, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas (...).(CHERVEL, 1990:180).

É compreensível, portanto, que a aceitação de organização da base comum nacional através de eixos integradores ocorra no grupo da Pedagogia, e não no das demais licenciaturas, uma vez que a formação do pedagogo vinha ocorrendo num contexto favorável à perspectiva de se pensar o currículo em moldes diferenciados do que tradicionalmente ocorria, sendo usual a inclusão no currículo do curso de Pedagogia do estudo de autores como Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède, que propõem um ensino diferenciado da organização disciplinar.

O grupo das Licenciaturas, ao discordar do encaminhamento da base comum nacional por eixos integradores, manifestou-se propondo o entendimento de que a base comum supõe uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais, de natureza disciplinar, que seriam o conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento integrador, já definidos em eventos anteriores.

Conforme já mencionado a idéia de diretrizes curriculares está presente na nova LDB promulgada em 1996. Mais adiante, em 1997, o MEC, na busca de estabelecer diretrizes para os cursos de graduação, formulou edital com esse objetivo, no qual abriu possibilidade para que as diferentes IES apresentassem propostas nesse sentido. Naquele momento não foi explicitada a necessidade de incluir discussões específicas sobre as licenciaturas e somente em outro momento é que seria constituído um grupo de trabalho em moldes diferenciados dos demais cursos de graduação.

No documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no ano de 1998, em Campinas (momento posterior à aprovação da LDB e anterior à aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores), a entidade expressa o seu descontentamento acerca da não-incorporação do conceito de base comum nacional na nova legislação, conforme havia sido indicado nos IV e V Encontros Nacionais. Essa posição foi justificada observando o entendimento de que a denominação base comum nacional aparece somente no artigo 64 da referida lei que trata da formação dos especialistas no curso de Pedagogia:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (grifo nosso).

Apesar disso, a entidade manifesta sua intenção de instrumentalizar-se para o embate sobre diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, num enfrentamento que deveria ocorrer nos próximos meses. Neste sentido, o documento final do IX Encontro Nacional recuperou contribuições de encontros anteriores, em especial à idéia de formulação das áreas temáticas ou eixos norteadores da base comum nacional, quais sejam: sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Segundo ainda esse documento os cursos de Formação dos Profissionais da Educação deveriam orientar-se pelos seguintes princípios:

- a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
- o trabalho pedagógico como foco formativo ;
- a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- a ampla formação cultural;
- a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Esse conjunto de princípios será identificado na literatura referente à formação de professores produzida no Brasil, bem como nas práticas discursivas elaboradas sobretudo em cursos de Pedagogia cuja orientação se aproximava das formulações da ANFOPE.

No debate sobre as novas orientações curriculares, um aspecto em especial merece ser destacado e que definiu o conjunto da discussão então travada: o que diz respeito à manutenção ou não da estrutura disciplinar que tem prevalecido na organização curricular nos

últimos tempos e que, dependendo do conjunto de condições presentes em um dado momento histórico, será incorporada em espaços discursivos distintos.

A idéia de um currículo acadêmico indica a opção por disciplinas hierarquicamente organizadas; está associada à educação das crianças mais hábeis, e caracteriza-se pela ênfase na comunicação escrita em oposição à oral, no individualismo, na abstração e no afastamento da vida diária ou da experiência comum (SANTOS, 2001).

A idéia de currículo não acadêmico rompe com essa estrutura disciplinar e organização seqüencial dos conteúdos; neste contexto, são fundamentais trabalhos com temas integrados, ênfase nos processos de aquisição dos saberes, e valorização da experiência de alunos e professores, dentre outros (Idem).

É interessante observar que na história do currículo essa dualidade esteve presente representada pela distinção entre as diferentes classes sociais: para os mais favorecidos o ensino acadêmico; para os alunos das classes pobres, um currículo voltado para contextos práticos. Esse foi o caso evidenciado por Goodson na Inglaterra (1998), que com certeza pouco difere da realidade brasileira.

No período de implantação da reforma educacional ocorrida no Brasil por volta dos anos 70, que introduziu um caráter profissionalizante ao ensino de 2º Grau, houve pouco impacto desse novo modelo nas escolas tradicionais, dirigidas à elite econômica e intelectual. Entre as explicações possíveis está a de que essa parcela da população tem valorizado um saber mais próximo de um currículo acadêmico.

Como essas questões se configuram no novo discurso sobre formação de professores? Em diferentes momentos do Parecer CNE/CP 009/2001 a crítica à organização curricular disciplinar se manifesta, uma vez que segundo o novo paradigma, o da pedagogia das competências, não é possível partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias para desenvolver as competências necessárias à formação do professor em um novo contexto. Segundo esse documento:

ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

A noção de interdisciplinaridade está presente nas novas diretrizes curriculares. A justificativa para a adoção desse princípio baseia-se na necessidade de adequar a formação dos professores às transformações em curso na contemporaneidade. Além disso, o documento explicita que tem predominado na formação de professores uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento (Parecer CNE/CP nº. 009/2001, p. 28), com profundas repercussões nessa formação.

Acrescenta-se a isto as novas perspectivas hoje colocadas para a educação básica, determinantes para que seja redimensionado o enfoque disciplinar nos cursos de formação de professores, conforme pode se depreender do seguinte trecho do documento:

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar (Parecer nº 009/2001, p. 28)

Há assim uma estreita relação entre a adoção do modelo de competências para os diferentes níveis de ensino, enfatizada nas diretrizes curriculares para a formação de professores, e a organização do currículo em uma perspectiva não-disciplinar. O contraponto a esse tipo de organização é característico da lógica disciplinar. É proposta uma organização curricular na qual predominem a integração, ou globalização, ou interdisciplinaridade:

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins (Parecer nº 009/2001, p. 32).

No decorrer do parecer a lógica entre competências e a idéia de interdisciplinaridade é reforçada, ao ser definido o conjunto de competências previstas para serem desenvolvidas na educação básica e conseqüentemente na formação dos professores que nela irão atuar. A busca da articulação disciplinar está relacionada com o desenvolvimento de competências nas quais seja possível ao futuro professor:

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às

atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos; (Parecer nº 009/2001, p. 42)

Tendo como referência central o conjunto de competências desejáveis para a formação de professores de um dado curso, o documento em tela propõe ainda “critérios de organização e desenho de uma matriz curricular coerente”, expressos em eixos de formação, que reafirmam os princípios enunciados no decorrer do Parecer CNE/CP nº. 009/2001. Os critérios propostos deverão ainda ser válidos igualmente ao se definir a alocação de tempos e espaços escolares (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Os eixos de formação propostos são os seguintes:

- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia profissional;
- eixo articulador entre disciplinaridade e transdisciplinaridade;
- eixo que articula a formação comum e a formação específica;
- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- eixo articulador das dimensões teoria e prática.

É possível dizer que as novas orientações curriculares que estão sendo propostas neste contexto podem ser entendidas, incorporando a noção de currículo híbrido, apontada por Dussel (2002: 71). Segundo essa autora, baseando-se nas sinalizações de Bhabha e Garcia Canclini, é possível perceber na apropriação de reformas curriculares a rapidez na inclusão de distintos discursos, bem como a velocidade com a qual se perdem os marcadores originais de um determinado discurso.

Isto pode ser constatado em um dos aspectos centrais no debate sobre a organização curricular: a perspectiva de adoção de um currículo integrado. Sobre essa questão, Santomé (1998) mostra que o surgimento de um movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade está relacionado com uma contraposição aos reflexos

da introdução dos princípios *tayloristas* no campo educacional, ocorrida no início do século XIX.

As críticas feitas naquela ocasião diziam respeito à formação do currículo escolar na qual predominavam conteúdos culturais descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas, além do trabalho com disciplinas de forma isolada, que não propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (Idem).

Presentemente, essa perspectiva é incorporada na Pedagogia das Competências, a qual, conforme já mencionado, tem seus princípios centrados na crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e na defesa de um currículo que ressalte as experiências concretas dos sujeitos, nos quais são fundamentais a idéia de globalização, integração, interdisciplinaridade.

Estas evidências mostram como um conjunto de princípios é modificado, ressignificado, passando a ser defendido ou criticado em diferentes contextos. Por um lado o currículo integrado é adotado na crítica à influência do processo produtivo na educação. Por outro lado é incorporado na educação em um novo contexto em que as mudanças no processo produtivo e de formação de um novo trabalhador passam a exigir novas posturas frente ao currículo.

3.3.6 Seleção de conteúdos culturais

Uma das questões centrais na implantação das reformas educativas diz respeito ao processo de seleção dos conteúdos culturais considerados importantes para a socialização das novas gerações. Dito de outra forma: qual o conjunto de aprendizagens que devam ser promovidas pela escola e garantidas a todos os cidadãos? (ROLDÃO, 1999: 23).

Segundo Santos (2000) o valor social dos conteúdos curriculares através dos tempos tem variado; em diferentes momentos se enfatizou ora o campo das Humanidades, ora o campo das Ciências Físicas e Biológicas e da Matemática. Essa mesma autora, baseando-se em Williams, mostra que a história do currículo é marcada pela luta entre grupos de interesses que continuam presentes no campo escolar. Duas tendências destacam-se neste cenário: uma

formada pelo grupo de educadores que considera a educação como um processo de formação humana, e outra formada por aqueles que consideram a educação de um ponto de vista mais instrumental e que procuram relacionar o currículo com as demandas econômicas, do mercado de trabalho.

A definição acerca da natureza dos conteúdos curriculares é particularmente agravada nos dias de hoje, se levarmos em consideração o exacerbamento da sensação de mudança existente, be como a crise e a ansiedade nos locais de trabalho, relacionadas ao processo de reestruturação econômica em curso que tem repercussões sobre que tipo de conhecimento deve ser privilegiado. A pergunta que tem sido feita freqüentemente é “que conhecimento os trabalhadores devem ser encorajados a adquirir para o seu trabalho (...)” (Goodson, 2000).

Dentre os fatores apontados como críticos para a transição para uma economia de maior valor agregado incluem-se a educação, qualificações e adaptabilidade dos trabalhadores, os quais deverão estar preparados para um tipo de trabalho que irá exigir conhecimentos e talentos sofisticados, características de uma nação desenvolvida. (Idem: 22).

Goodson (2000) faz referência a essa questão ao falar das discussões realizadas na esfera governamental do Canadá e de quais setores da economia deverão ser privilegiados em um novo momento vivido pela economia global, onde assim se pronunciou representante oficial:

não podemos ficar do lado dos baixos salários, das atividades de valor agregado baixo, aonde não temos vantagens competitivas; porém devemos nos direcionar para as de valor-agregado alto, altos salários, onde residem nossas melhores esperanças para prosperidade no longo prazo.

A repercussão dessa questão no setor educacional é evidente. Em relação à formação de professores, existe uma tendência que vem se expandindo e que aponta para a apropriação de um conhecimento cada vez mais baseado “no campo”, como parte de um processo de aproximação com a prática, para o desenvolvimento de habilidades específicas. Isto, no entender de Goodson, reduz acentuadamente o acesso dos professores aos conhecimentos mais abrangentes de sistemas e de organizações escolares (Goodson, 2000: 122).

Este novo discurso de valorização do conhecimento prático tem atraído os pensadores progressistas, contribuindo desta forma para reforçar uma coalizão de interesses constituindo-se em um exemplo clássico paradoxal de posicionamento (Idem, p. 123).

Como essa questão tem repercutido na formação dos espaços discursivos aqui analisados? Qual tem sido a posição da ANFOPE? E qual o entendimento presente nas diretrizes curriculares oficiais?

Na ANFOPE, em 1989 quando ainda se ensaiava uma definição sobre a noção de base comum nacional, a posição sobre o corpo de conhecimento que nortearia a idéia de base comum nacional se expressaria em três áreas fundamentais: conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento integrador.

O documento final do evento realizado nesse ano explicitou o que constituiria cada uma dessas categorizações:

O *conhecimento específico*⁵¹ trabalhará o corpo de conhecimentos específicos a cada licenciatura.

O *conhecimento pedagógico*⁵² incluirá, além do conhecimento didático-metodológico, a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; a dinâmica e a organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino, e o processo de ensino-aprendizagem.

O *conhecimento integrador*⁵³ procurará trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino. Fará a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes.

A distinção entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico pode ser mais bem compreendida a partir das formulações de Forquin (1992) para quem “a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento da sociedade, mas envolve um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de transposição didática⁵⁴” (FORQUIN, 1992:32).

Tal entendimento, explicitado no Parecer CNE/CP nº 009/2001 de que é necessária a “intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo” pode ser um das

⁵¹ Grifo nosso

⁵² Idem

⁵³ Ibidem

⁵⁴ Conceito incorporado nas diretrizes curriculares de formação de professores

possíveis explicações para as constantes dificuldades existentes entre os institutos ou departamentos que trabalham com os conteúdos específicos de incorporar o conhecimento dito pedagógico, uma vez que este último percorre um caminho diferenciado do conhecimento científico, beneficiando-se de proteções que faltariam à pesquisa científica.

Segundo ainda esse autor, baseando-se em Verret, o processo didático se beneficiaria de todas as proteções que faltam ao pesquisador como: proteção contra os erros e os impasses de pesquisas desencaminhadas, proteção contra as descontinuidades das pesquisas interrompidas, proteção contra a dispersão na apreensão do objeto, o que contribuiria para acentuar o entendimento de que a cultura escolar é uma cultura segunda, ou ainda uma cultura menor em relação ao conhecimento científico. Tal entendimento se reflete nos ambientes de formação específica, dos cursos de bacharelado, onde o ideal educativo se inspira em parâmetros do campo científico.

Esse entendimento de cultura escolar como uma cultura de segunda categoria pode ser identificado em texto produzido por Mello, “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical”, e que baseou as discussões das novas diretrizes curriculares: “O imaginário popular tem alguma razão ao descrever a atuação do professor com o ditado perverso que diz: quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Um outro documento esclarecedor acerca da posição da entidade sobre a seleção de conteúdos culturais resulta das discussões produzidas no IX Encontro Nacional da entidade, realizado no ano de 1998, momento em que estavam em pauta as discussões encaminhadas ao campo oficial das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Ao abordar questões relativas à organização curricular, a ANFOPE inclui a explicitação do que seriam os componentes curriculares dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, mantendo, portanto, a separação entre os componentes curriculares de formação pedagógica (que se explicitam na base comum nacional) e componentes curriculares de formação específica:

Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de Formação pedagógica, explicitados na base comum nacional e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho de sua atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso.

A posição da ANFOPE se diferencia do encaminhamento dado no Parecer CNE/CP nº. 009/2001, e em consequência no campo oficial. Quais seriam então os principais enunciados identificados na formação discursiva oficial no que diz respeito à definição dos conteúdos para a formação de professores?

A principal diferenciação está centrada no entendimento de que a definição de conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição de competências. Isto é claramente explicitado nesse Parecer:

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.

Essa opção é reafirmada em diferentes momentos do Parecer. Sobre esta questão, o documento assim se refere:

o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (Parecer CNE/CP nº. 009/2001: 33).

Além disso, entre as principais questões a serem enfrentadas na formação de professores, no campo institucional e no campo do currículo, uma chama particularmente atenção e diz respeito à necessidade de adequação dos processos formativos aos conteúdos das áreas que serão objeto de atuação do professor.

Com isso a ênfase no processo formativo tem como referência, sobretudo, o nível de escolarização no qual o futuro professor irá trabalhar. Desta forma:

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 (Parecer CNE/CP nº. 009/2001: 20).

Uma outra observação contida no parecer diz respeito ao dualismo identificado nos cursos de formação de professores em geral. De um lado os cursos que privilegiam a transposição didática⁵⁵ dos conteúdos, no que o documento caracteriza como pedagogismo, em que não há preocupação com a ampliação e 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 considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica” (Parecer CNE/CP nº. 009/2001: 21).

Essa afirmação, além de identificar uma tendência nos cursos de formação docente, expressa igualmente 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 que usualmente ocorrem nos cursos de bacharelado.

A opção que privilegia a formação centrada nos conteúdos da educação básica é reforçada na medida em que é igualmente identificada a necessidade de articular o estudo dos conteúdos da educação básica associado à didática e seus fundamentos:

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 (Parecer CNE/CP nº 009/2001: 39).

No que diz respeito aos cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, que é o caso dos cursos voltados para a formação do docente para as séries iniciais, eles se caracterizariam “por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os

⁵⁵ 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,

conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar”, numa tendência já referenciada em capítulo anterior. (Parecer CNE/CP nº. 009/2001: 21).

No seguinte trecho 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.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor. (Parecer CNE/CP nº 009/2001: 38).

O documento propõe ainda a articulação entre os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica de forma articulada às didáticas específicas destes, 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.

A nosso ver, a possibilidade de produção de um conhecimento integrador, necessidade reconhecida tanto no espaço discursivo da ANFOPE como no campo oficial, é dificultada pelas próprias condições em que ocorre a formação de professores, sobretudo no meio universitário. A possibilidade de trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino integrado, de natureza interdisciplinar, ainda permanece restrita a poucos grupos nas universidades. Tal situação pode ser agravada considerando o que nos mostra Forquin, para quem o ensino superior se caracteriza por uma forte compartimentação, na qual a delimitação de territórios aparece como crucial (FORQUIN, 1993: 37).

No caso da formação de professores para as séries iniciais, que em geral propõe um processo formativo voltado para o desenvolvimento da prática docente de natureza

multidisciplinar, essa questão pode ser ainda mais problemática, uma vez que as delimitações que acompanham o ensino universitário em geral podem dificultar o pensar multidisciplinar, ou interdisciplinar, movimento que não é tão exigido, por exemplo, na preparação de professores para o ensino médio, onde existe uma relativa aceitação dos territórios que demarcam as fronteiras de cada disciplina.

Na Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as diretrizes curriculares, aprovada posteriormente ao parecer, fica evidente a importância que a noção de transposição didática assume nas novas orientações curriculares, o que reforça o vínculo entre a seleção de conteúdos e sua relação com as estratégias consideradas adequadas para os estudantes dos diferentes níveis de ensino da educação básica.

Art. 10 - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

São ainda definidos os conhecimentos considerados necessários para o desenvolvimento profissional do docente, que tem origem na identificação dos requisitos que decorrem da constituição das competências (Parecer CNE/CP nº. 009/2001). 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 a um conjunto de conhecimentos que se caracterizam por sua amplitude em face da necessidade de atender à formação de ordem mais geral necessárias para fundamentar a prática do professor, bem como aos aspectos mais específicos referentes à formação pedagógica, que possibilitem uma 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 a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Como pode ser visto, os espaços discursivos analisados – o da ANFOPE e o das políticas oficiais - estão geralmente em conflito. Há apropriações de idéias, sobretudo pelo

espaço discursivo oficial, o que levanta a necessidade de uma contraposição por parte da ANFOPE. É lógico que não se trata apenas da apropriação de certos conceitos, mas da criação de novos enunciados.

Ao passarem de um espaço para outro, estas formações discursivas são re-locadas em outras regiões onde seus significados são redimensionados pelo contexto em que se inserem. Talvez isso tenha motivado a impossibilidade de um consenso que levaria a uma maior definição sobre a natureza da formação do professor das séries iniciais, a ser explicitada no próximo capítulo.

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS NO ESTADO DO PARÁ

Ao analisar os discursos veiculados nas propostas curriculares nos cursos das instituições de ensino superior selecionadas para esta investigação, recorreremos ao conceito de recontextualização, originário da teoria de Basil Bernstein (1996) sobre a construção do conhecimento escolar⁵⁶. Segundo este autor, teorias, concepções filosóficas, uma nova idéia no campo intelectual sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico, em um novo texto produzido no campo educacional.

A idéia de recontextualização envolve a apropriação de um discurso original, uma idéia nova, criada em campo intelectual e que, ao ser deslocado deste campo, vai sofrendo modificação em vários contextos, seja nas agências do estado e departamentos especializados; seja nas universidades, em seus departamentos de educação e em outras agências educacionais.

Bernstein utiliza o conceito de recontextualização na análise e teorização que produz sobre o processo de construção do conhecimento escolar. No entanto, considera-se neste trabalho que tal conceito pode ser utilizado também para os processos de produção e apropriação da legislação sobre os cursos de magistério, o que não apenas envolve aspectos relacionados ao conhecimento escolar, mas inclui aspectos relativos à estrutura e organização do próprio aparelho escolar. É importante ainda considerar que o autor refere-se à produção do conhecimento escolar na educação básica e que, neste trabalho, tal conceito está sendo utilizado no ensino superior. Há, portanto, aqui um deslocamento do conceito no seu campo teórico de produção e sua re-locação em outro contexto. Desta forma, pode-se dizer que o conceito de recontextualização está, ele próprio, sendo recontextualizado neste trabalho.

⁵⁶Bernstein se refere a construção do conhecimento escolar em nível de ensino básico, no entanto a fertilidade do conceito permite sua utilização no ensino superior.

4.1 Instituições de ensino superior de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental no estado do Pará

Uma vez definido o objeto deste estudo, o currículo dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no estado do Pará, realizamos consultas aos Conselhos Estadual e Nacional de Educação sobre as instituições que ofereciam cursos de nível superior voltados para a formação de professores das séries iniciais da escolarização no estado, estando, portanto, autorizadas para tal.

Naquela ocasião, em março de 2002, foram identificadas cinco instituições que ofertavam cursos voltados para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade da Amazônia (UNAMA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Vale do Acaraú (UVA), por meio de cursos de Pedagogia, e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, com o Curso Normal Superior de Formação de Professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase em Ciências e nas Tecnologias.

Além da oferta regular dos cursos oferecidos em Belém, podemos identificar a existência de cursos com currículo diferenciado voltados para a qualificação de professores leigos. Isto pode ser constatado nas propostas de formação desenvolvidas pela UEPA e UNAMA, refletindo assim o que propõe a Lei 9394/96, no seu capítulo 61, quando se refere ao aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino para a formação em serviço.

A oferta de cursos direcionados para a formação em serviço vem se intensificando no final da última década a partir de convênios⁵⁷ entre essas instituições e as prefeituras de municípios do interior do estado do Pará. Esses cursos foram especialmente concebidos para atender professores que já atuam na rede municipal de ensino e ainda não possuem qualificação em nível superior. As duas universidades públicas, a UEPA e a UFPA, são instituições caracterizadas como *multicampi*, uma vez, que além da sede, possuem outros

⁵⁷ Sobre esse assunto ler Correia, Paulo Sérgio. *Educação superior e o mercantilismo nos cursos de formação de professores: um estudo das propostas formuladas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará*, Anais da XXV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002.

campi instalados em diferentes municípios do estado, o que não é o caso da UNAMA (instituição privada).

Em relação à UVA, trata-se de universidade pública estadual com oferta de curso vinculada à sede no Ceará, que, por autorização legal (no caso dos Conselhos Estaduais de Educação do estado do Ceará e do Pará), oferece cursos fora da sede. Além disso, os currículos dos cursos são definidos na própria sede, sem qualquer adaptação às peculiaridades locais. Os professores que nela atuam não possuem vínculo empregatício com a instituição, sendo contratados para cumprimento de tarefas específicas.

O Curso Superior de Formação de Professor Multidisciplinar na Educação Infantil e Ensino Fundamental com Ênfase em Ciências e nas Tecnologias, ofertado a partir de 2001, pelo CEFET/PA, foi criado pela Portaria 003/2000/MEC, publicada no diário oficial de 11/01/2000, com previsão de oferta nos municípios de Tucuruí, Parauapebas, Redenção, Santarém.

Segundo Corrêa (2002:15), o curso tem por objetivo a “formação de professor multidisciplinar para a educação infantil e ensino fundamental com ênfase nas ciências e na tecnologia”. Seu desenvolvimento se dá por meio do sistema de módulos, cinco ao todo, totalizando 3.200 horas distribuídas entre disciplinas, prática pedagógica docente e a prática de estágio, com duração de dois anos e meio.

Considerando que o CEFET/PA tem sua sede em Belém, e que não há oferta desse curso na capital do estado, pode-se dizer que a criação desse novo curso ocorre a partir do contexto propício para a formação de professores em serviço, o que vem se intensificando com a nova legislação.

Tendo em vista que tanto a UVA quanto o CEFET não se enquadram nos critérios inicialmente anunciados de oferta do curso na cidade de Belém (caso do CEFET) ou de não estar sediada em Belém (caso da UVA), e considerando a viabilidade no acesso às informações, essas instituições não foram incluídas no estudo.

No ano de 2003, foram criados outros cursos em Belém, voltados para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ofertados por instituições privadas, no caso o Instituto Superior de Educação Ideal e a Escola Superior Madre Celeste. Essas instituições, de caráter particular em sentido estrito, foram criadas

segundo a orientação da legislação que prevê a criação de cursos normais superiores obrigatoriamente em institutos superiores de educação. Esses cursos, por se encontrarem fora do período estudado não serão aqui analisados.

O primeiro deles, Curso Normal Superior, ofertado pelo Instituto Superior de Educação Ideal, com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais, no total de 3.400 horas/aula, teve início em janeiro de 2003 no município de Belém.

O segundo, a Escola Superior Madre Celeste, oferece Curso Normal Superior (Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental), com 3080 horas, tem como proposta⁵⁸ “formar profissionais capacitados a exercer suas atividades como professor e educador nas séries iniciais da Educação Básica com competência e eficiência, utilizando estratégias que contribuam com os processos pedagógicos do pleno desenvolvimento de sua missão educativa transformadora”. Além disso, oferece o Curso Normal Superior voltado para a Educação Infantil, e o Curso de Pedagogia (bacharelado) Gestão e Supervisão Educacional, que objetiva⁵⁹ “a formação de um profissional habilitado à gerência de instituições educacionais e à supervisão e acompanhamento do processo pedagógico que nelas se desenvolvem, num trabalho articulado entre as duas funções específicas”.

4.2 Elementos constituintes dos currículos analisados

A definição pelo estudo das três primeiras instituições UEPA, UNAMA e UFPA foi feita com base em alguns critérios: o primeiro deles foi que a oferta dos cursos fosse sediada em Belém, onde as informações poderiam ser mais facilmente obtidas. Assim é que não foi incluído na amostra estudada o Curso Normal Superior ofertado pelo CEFET/PA, por priorizar a oferta do curso em municípios do interior do estado. O curso de Pedagogia da UVA foi excluído porque a sede se encontra no estado do Ceará. Outro critério diz respeito ao período nos quais os cursos foram criados, que foi delimitado até 2002; no caso do ISEI e da ESMAC, o início da oferta dos cursos ocorreu em 2003, portanto, fora do período estudado. Por último, levamos em consideração o fato de uma instituição ser estadual, outra privada e outra federal.

⁵⁸ Extraído da sua página na internet www.esmac.com.br.

⁵⁹ Segundo disponibilizado em sua *home page*.

Para fins comparativos, discutiremos os cursos de acordo com a estrutura que apresentam. No entanto, como cada curso, apesar do grande número de matérias comuns, as divide em eixos temáticos diferentes, para fins de análise, no final de cada curso estudado faremos uma projeção de como o curso seria estruturado se fossem considerados os eixos norteadores propostos para análise no currículo da UNAMA, e que se basearam sobretudo na proposta da ANFOPE e em Documento da Comissão de Especialistas do MEC, utilizado em processos de credenciamento e reconhecimento de Cursos de Pedagogia. Tomamos como referência estes eixos por eles permitirem a organização dos currículos estudados de maneira clara e pela organização didática da forma como estão apresentados.

4.2.1 Universidade do Estado do Pará - UEPA

A instituição tem a sua sede em Belém e apresenta uma situação diferenciada das outras duas instituições – UNAMA e UFPA –, uma vez que oferece distintamente o Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental⁶⁰ e o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental fazia parte de um projeto vinculado ao Instituto Superior de Educação do Estado do Pará – ISEP, instituição independente dos demais cursos de nível superior ofertados pelo governo estadual e que foi incorporado pela UEPA. A criação desse curso, independente do curso de Pedagogia, antecipou uma tendência que viria a se concretizar com a LDB, propondo a inclusão do curso em instituto superior especialmente projetado com o objetivo de desenvolver programas de formação de professores.

O Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, criado em 1989, foi inicialmente oferecido em Belém e posteriormente ampliado a diferentes municípios do estado do Pará, em caráter especial, ou seja, por meio de convênios estabelecidos entre a instituição e prefeituras do interior do estado. Chama atenção o fato de este curso não ser ofertado em caráter regular nos demais *campi* da UEPA. É possível que o não-oferecimento do curso em caráter regular possa estar relacionado com as possibilidades que se colocam para estabelecimento de convênios, uma vez que se trata de um

⁶⁰ Autorizado pelo Decreto Presidencial Nº 98.886, de 26/01/1990 e Resolução Conselho Estadual de Educação Nº 492, de 18/12/1989.

curso com uma demanda de oferta significativa, podendo assim representar uma estratégia da instituição, na perspectiva de captação de recursos.

Após a incorporação do curso pela UEPA o currículo não foi objeto de reformulação em Belém. A única alteração identificada diz respeito aos cursos oferecidos em turmas especiais no interior, voltadas para atendimentos aos convênios com prefeituras do interior do estado do Pará (2.862 horas). As duas propostas curriculares identificadas são as seguintes: *Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental* (UEPA:1999) e o *Projeto Especial de Formação de Curso de Formação de Professores para pré-escola e 1ª a 4ª séries* (UEPA:1998).

O *Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental* (UEPA:1999) desenvolvido em Belém e criado pela Secretaria de Estado e Educação – SEDUC/PA, a partir de diagnóstico desenvolvido nas escolas de formação de 1ª à 4ª séries, nos anos de 1987, 1988 e 1989, cujos resultados apontaram para a criação de escola de formação em nível superior.

No documento analisado um dos destaques é "que esta escola seja de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem a unidade curricular, e pesquisa e ensino são as principais estratégias de extensão, aliados a um vestibular, currículo e administração própria". O curso é desenvolvido em oito semestres, totalizando 4560 horas.

O *Projeto Especial de Formação de Curso de Formação de Professores para pré-escola e 1ª a 4ª série* (UEPA:1998) está voltado para atender professores que já atuam nas redes de ensino do estado, tem currículo e carga horária próprios. Os cursos no interior (projeto especial) apresentam quatro módulos, com uma carga horária de 2862 horas.

Presentemente está instalado um processo de reestruturação curricular e existem diferentes entendimentos acerca do futuro do curso. Há uma vertente que defende a permanência do modelo atual, seguindo orientações da LDB; e um outro grupo, cuja posição está mais próxima à ANFOPE. Neste último grupo há inclusive os que defendem a possibilidade de o curso de Formação de Professores ser incorporado ao de Pedagogia.

Esta posição do Curso de Formação de Professores – fazer parte do Curso de Pedagogia – é justificada em função do mercado de trabalho. Diferentemente do Licenciado em Pedagogia, que tem um mercado de trabalho mais amplo, o licenciado do Curso de

Formação de Professores só pode atuar na docência da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Passemos agora a analisar as duas propostas curriculares.

4.2.1.1 Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Belém

A proposta do curso esteve intimamente relacionada com as políticas educacionais concebidas por Hélio Gueiros, que governou o estado do Pará no período compreendido entre 1987 e 1991. Nessa gestão escolheu como setores prioritários a agricultura e a educação, tanto que designou como Secretária Estadual de Educação a professora Therezinha Moraes Gueiros, sua esposa, a qual já havia atuado em outros cargos na área educacional, apresentando-se como pessoa de larga experiência segundo seus aliados políticos.

O contexto no qual se deu a concepção do curso, na década de 80, foi marcado por inúmeras discussões acerca da formação docente, inclusive as relacionadas ao melhor *locus* da formação de professores para o início da escolarização. Baseada em Lüdke, Nascimento (2001:105), em estudo sobre o Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, aborda a polêmica sobre essa questão, presente no debate travado entre educadores em todo o Brasil. Havia os que defendiam a revitalização da escola normal de nível médio (que era o que previa a legislação então em vigor) e aqueles que acreditavam ser o curso de Pedagogia, localizado nas universidades, como o mais apropriado para essa função. Tal debate, como já visto, faz parte da constituição da formação do espaço discursivo que demarcou os documentos produzidos pela ANFOPE, no período anterior à aprovação da LDB.

O debate existente em âmbito nacional também ocorre e se recontextualiza no plano estadual, de acordo com a realidade da política local. As diferentes posições sobre a formação docente ensejaram a resistência a um novo modelo de formação na gestão do então governador Gueiros. Essa resistência decorreu dos entraves encontrados na possível revitalização do Instituto Estadual de Educação do Pará – IEP, de nível médio, e da posição dos integrantes da Faculdade de Educação, que discordavam da criação de um curso específico para a formação de professores para a pré-escola e séries iniciais da escolaridade.

Sobre essa questão, Bernstein, ao analisar a constituição do dispositivo pedagógico⁶¹, aponta que a eficácia do dispositivo está limitada por duas diferentes características: uma de natureza interna ao dispositivo e outra de natureza externa a ele. Em relação à segunda característica introduz a seguinte idéia:

a característica externa à distribuição do poder que fala através do próprio dispositivo cria locais potenciais para a contestação e a oposição ao seu princípio e legitimidade. O que em geral ocorre é que o dispositivo pode se tornar em uma arena crucial de luta pelo controle, assim como é uma condição para as produções/reproduções da cultura e de suas inter-relações (BERNSTEIN, 1996:266).

Assim é que a contestação e oposição ao discurso oficial materializado no Curso de Formação de Professores se acentuam pela interferência da disputa política existente no plano estadual entre Gueiros e seu oponente Jäder Barbalho, o que evidentemente servirá para fortalecer posições favoráveis ou contrárias sobre o desenvolvimento de uma nova política para a formação de professores para o início da escolarização.

O conjunto de condições existentes no campo político paraense⁶² naquela ocasião iria contribuir para a criação do ISEP, independentemente da estrutura existente em nível superior na esfera estadual, no caso a Fundação Educacional do Pará – FEP, estrutura mais administrativa que acadêmica, mas que englobava os cursos de graduação ofertados sob a responsabilidade do poder estadual.

Somente depois, em 1993, é que foi criada a Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio da Lei Estadual nº. 5747 de 18/05/93 a qual agregou um conjunto de unidades de ensino superior já mantidas pelo governo estadual e que apenas posteriormente incorporou o Curso de Formação de Professores aqui analisado.

O projeto do ISEP teve como mentor o Professor Pedro Demo (naquela época prestando assessoria para a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC), cuja pretensão inicial era a de ofertar não só curso de licenciatura plena, mas cursos intensivos, cursos de média duração e de curta duração abertos a todos os professores do Estado do Pará (Nunes, 2001:116).

⁶¹ Entendido como sistema de regras que regulam a comunicação pedagógica.

⁶² Sobre o assunto ver Nunes (1995); Novaes (1995) e Nascimento (2001).

Segundo o projeto original de criação do ISEP, a idéia de concepção de um novo curso surge em resposta à necessidade de melhorar a qualificação docente dos professores que já atuavam nesses níveis de ensino. Assim é que: “assumiu-se como primeira idéia-força a decisão de não reformar a escola de magistério em si, mas de incluir, como primeiro passo desta reforma, sua transformação em escola de nível superior para a formação de professor de Educação Básica” (UEPA: 1999, p. 44).

Entre as idéias que nortearam a concepção do curso destacam-se a orientação do curso e a concepção da escola de tempo integral, na qual teoria e prática constituem a unidade curricular e a pesquisa e ensino são as primeiras estratégias de extensão.

A escola de tempo integral tinha como sustentação a liberação da carga horária de trabalho do aluno durante os quatro anos consecutivos de duração do curso, uma vez este destinava-se inicialmente à qualificação do professor da rede pública estadual de ensino, só permitindo o ingresso de professor que pertencesse ao quadro da rede. A condição então exigida era a de que o aluno do curso fosse professor da rede pública do estado. Os professores do curso igualmente deveriam dispor de tempo integral, comprometendo-se a se envolver na produção de conhecimentos para as séries iniciais e pré-escola.

Em face de inúmeros desdobramentos no campo político do estado do Pará, quando em 1991 assume o governo do estado, Jáder Barbalho, opositor de Gueiros, a idéia de escola de tempo integral perde a sua força, fato que contribuiu para a descaracterização do projeto original do ISEP, segundo, inclusive, professores que foram entrevistados no decorrer desta pesquisa.

De acordo com o projeto original apresentado aos órgãos competentes, o curso:

pretende formar o educador capaz de exercitar o senso crítico, embasado no domínio da realidade na qual virá atuar, sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação. Educadores capazes de produzir novos conhecimentos baseados na pesquisa e na prática, atendendo as necessidades regionais (UEPA: 1999, p. 44).

Podem-se depreender deste trecho do projeto as seguintes possibilidades: a influência da tendência da teorização crítica, presente na maioria dos cursos de formação de professores, a perspectiva da formação do professor pesquisador ou perspectiva da formação de um docente que tivesse conhecimento e fundamentação no campo da pesquisa. Além disso, o projeto representou uma inovação em cursos de formação de professores naquele

momento e a vinculação da proposta às questões regionais. Tendência esta que ganhava força naquele momento, sobretudo com a inclusão dos chamados Estudos Regionais no currículo das escolas do ensino de 1º Grau.

Ainda segundo o projeto original (Idem), as atribuições do profissional formado nesse curso estão voltadas ao exercício da “docência em nível de Pré-Escolar e 1ª à 4ª séries; à participação em programas de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento de docentes da Pré-escola e 1ª à 4ª série, ao assessoramento a órgão de ensino no âmbito político e privado quanto à formação de recursos humanos em nível de 1º grau – Pré-escolar e 1ª a 4ª série e elaboração de projeto ou proposta pedagógica na dimensão científica, técnica e política” (p. 49).

QUADRO 3 - Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental – UEPA

SEMESTRE	DISCIPLINA	CH	CR
1º	Teorias da Educação I	120	5
	Fundamentos da Linguagem	120	5
	Metodologia da Linguagem	80	3
	Metodologia Científica I	120	5
	Didática	80	4
	Prática Inicial I	80	3
2º	Teorias da Educação II	120	5
	Processos Lingüísticos	80	3
	Desenvolvimento Bio- Psico Social da Criança I	100	3
	Metodologia Científica II	120	5
	Prática Inicial	80	3
3º	Biologia: O Homem	80	3
	Matemática Elementar I	80	3
	Formas de Expressão e Comunicação Humana	60	3
	Desenvolvimento Bio- Psico Social da Criança II	100	3
	Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana	60	3
	Prática Intermediária I	120	4
4º	Biologia: Meio Ambiente	80	3
	Matemática Elementar II	80	3
	Elementos de Química	80	3
	Atividades Físicas, Recreação e Jogos	80	3
	Elementos de Física	80	3
	Prática Intermediária II	120	4
5º	Matemática Elementar III	80	3
	Metodologia da Matemática	80	4
	Biologia: Plantas e Animais	80	3
	Organização Funcionamento e Estrutura do Ensino Básico (Pré-Escolar à 4ª Série)	80	4
	Metodologia das Ciências Naturais	80	4
6º	Prática Intermediária III	120	4
	Currículo Planejamento e Avaliação do Pré-Escolar à 4ª Série	120	5

	Metodologia das Ciências Sociais	80	4
	Geografia do Brasil	80	3
	Formação Social, Econômica e Política do Brasil	80	3
	História do Brasil	80	3
	Prática Intermediária IV	120	4
7º	Educação na Amazônia	60	3
	Prática Docente I	560	7
8º	Recursos Tecnológicos na Educação	60	3
	Prática Docente II	560	7
	Trabalho Final de Curso	60	3
TOTAL		4500	149

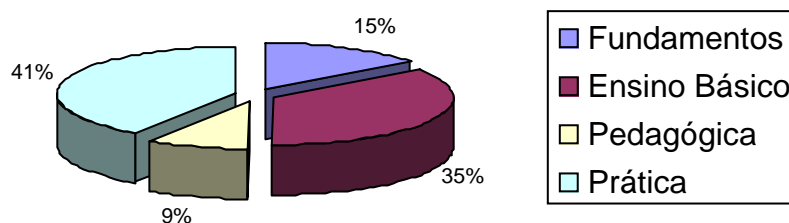
O currículo do curso foi estruturado disciplinarmente segundo quatro áreas⁶³ assim definidas:

- **Área de Fundamentos** – compreende o campo do conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado à Educação Básica.
- **Área do Ensino Básico** – compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da Educação Básica;
- **Área Prática** – refere-se à construção da prática curricular aliada à prática profissional.
- **Área Pedagógica** – diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e ao acompanhamento para a Prática Docente, voltada para o Ensino Básico.

A descrição de cada uma dessas áreas permite identificar a valorização de um conjunto de conhecimentos direcionados para o processo de escolarização que ocorre na educação básica, que neste caso inclui a educação pré-escolar e 1ª à 4ª séries. Destaca-se ainda a possibilidade de articulação entre o conteúdo e forma, conforme é explicitado na *área do ensino básico*.

⁶³ Sobre a estruturação do currículo por áreas ver projeto pedagógico do curso em anexo.

Gráfico 4 - CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPA POR ÁREA



A carga horária total do curso é de 4.500 horas, bastante extensa se considerarmos os padrões atuais. Representou uma tendência que vigorava, ainda, de ampliar os cursos de graduação. Foram priorizadas no desenho curricular as áreas destinadas ao Ensino Básico e à Prática, totalizando as duas áreas 76% do currículo. A ênfase nas duas áreas antecipa assim no Brasil uma tendência em organizar o currículo de formação docente com ênfase nessas duas áreas e que será mais tarde reafirmada nas novas diretrizes curriculares aprovadas em 2001.

A análise do currículo do curso permite constatar a preocupação em incluir como parte primordial da formação o estudo dos conteúdos específicos do nível de ensino no qual o professor atua ou atuará (que corresponde a 35% do currículo proposto), em oposição a uma tendência observada nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, e em especial nos cursos de Pedagogia, que advogava não ser necessário um aprofundamento maior nos conteúdos específicos dessas séries, uma vez que os futuros professores já teriam tido contato com esses conteúdos durante a sua própria escolarização (Brzezinski, 1999:91).

a) Área de Fundamentos

Na área de *Fundamentos*, que corresponde a 15% do desenho curricular, estão incluídas disciplinas como Teorias da Educação, Desenvolvimento Bio-Psico-Social da Criança e Metodologia Científica.

As ementas das disciplinas que compõem a área de *Fundamentos* são as seguintes:

Teorias da Educação I: A disciplina Teorias da Educação I tem como propósito proporcionar referencial teórico de reflexão e análise crítica da realidade educacional brasileira a partir do contexto social, econômico, política e cultural contemporâneo, evidenciando as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Assim se faz necessário compreender, a partir de noções do trabalho, cultura e ideologia as abordagens teóricas em Sociologia da Educação, incluindo as mais recentes análises da teoria crítica da educação.

Metodologia Científica I: Epistemologia da Ciência. As Concepções de Mundo: O Idealismo e o Materialismo. Construção e Evolução do Conhecimento. A Ciência e a Ideologia. A Ciência e a Tecnologia.

Teorias da Educação II: A disciplina Teoria da Educação II têm como propósito proporcionar referencial teórico de reflexão e análise crítica da realidade educacional brasileira a partir do contexto social, econômico, político e cultural contemporâneo, evidenciando as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Assim, faz-se necessário compreender, a partir de noções do trabalho, cultura e ideologia as abordagens teóricas em Sociologia da Educação, incluindo as mais recentes análises da Teoria Crítica da Educação.

Desenvolvimento Bio–Psico–Social da Criança I : A Psicologia como ciência, seus aspectos histórico – filosóficos e a delimitação teórico – conceitual do desenvolvimento infantil. A contribuição das diferentes abordagens teóricas na Psicologia do desenvolvimento para a compreensão da multimodal da criança a partir de sua contextualização, bem como suas implicações no processo ensino - aprendizagem.

Metodologia Científica II: As principais correntes filosófico-metodológicas utilizadas nas Ciências Humanas e Sociais para investigação da realidade. Os tipos de Estudos em Pesquisa Educacional. Projeto de Pesquisa de Campo.

Desenvolvimento Bio–Psico–Social da Criança II: Análise do desenvolvimento multidirecional da criança e do adolescente, do desenvolvimento atípico, problema de aprendizagem. O desenvolvimento do sujeito enquanto ser histórico, produto e produtor das relações sociais no cotidiano da escola.

Essa área segundo documento analisado “compreende o campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado à Educação Básica” (p. 50).

É preciso observar que não há uma descrição clara acerca do que efetivamente compreende essa área, uma vez que não é possível depreender segundo o que é apresentado no projeto o que se constituiria em “fundamentação teórico-prática e embasamento técnico-científico necessário à formação do educador”. Em princípio qualquer uma das disciplinas que compõem o conjunto das disciplinas do desenho curricular do curso poderia ser incluída nesse grupo.

Percebe-se nas ementas da área a preocupação em incluir estudos acerca da realidade educacional brasileira, a partir de um recorte sociológico, além de características que compõem o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e temáticas que fundamentem a realização de trabalhos de investigação da realidade educacional.

Apesar da amplitude sugerida pelo nome das disciplinas Teorias da Educação I e Teorias da Educação II, observa-se que as ementa das disciplinas mencionadas estão direcionadas para a análise da educação a partir de uma abordagem sociológica.

As disciplinas Metodologia Científica I e Metodologia Científica II direcionam-se para a discussão de natureza epistemológica acerca do conhecimento e da ciência, e das opções teórico-metodológicas para a investigação nas ciências sociais. É preciso observar, no entanto, que no projeto original do curso (conforme sugere esse documento) a disciplina Metodologia Científica II foi concebida com o objetivo de incluir conhecimentos relativos à utilização da Estatística que fundamentassem a pesquisa desenvolvida pelos alunos durante o curso.

b) Área do Ensino Básico

Esta área, que compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da Educação Básica, inclui vinte disciplinas, conforme pode ser visualizado nas disciplinas a seguir.

Fundamentos da Linguagem: Linguagem e Comunicação: Aspectos gerais da linguagem (o signo lingüístico e suas propriedades); história e estrutura da língua portuguesa; tendências da linguagem oral e escrita (atualização dos estudos gramaticais a partir das necessidades de comunicação e expressão).

Processos Lingüísticos: Evolução histórica da linguagem escrita; aquisição da escrita pela criança; o problema da leitura; alfabetização: teoria e prática.

Metodologia da Linguagem: Reflexões sobre o ensino da linguagem. Alfabetização. Letramento. Linguagem oral. A leitura, princípios e usos. A escrita, princípios e usos.

Matemática Elementar I: Fundamentos teórico-práticos para a aprendizagem dos sistemas de numeração, operações no conjunto dos números naturais, múltiplos e divisores.

Matemática Elementar II: Fundamentos teórico-práticos para a aprendizagem dos números racionais absolutos e elementos de Matemática comercial e financeira.

Matemática Elementar III: a Teoria dos Conjuntos enfocada como a possibilidade de estabelecer relações todo-parte, parte-todo, as diferentes representações dessas relações, suas propriedades, operações e aplicações. O estudo de Função como relação específica entre elementos dos conjuntos e suas múltiplas aplicações no cotidiano. Estudo e aplicações da Geometria

Plana e Espacial através das relações espaço-plano e plano-espaço; reconhecimento, caracterização e elementos das figuras geométricas.

Metodologia da Matemática: Métodos e teorias de aprendizagem focalizando, Piaget, Vigotsky e Montessori, desenvolvendo atividades voltadas para a Educação Infantil à 4º série do Ensino fundamental, trabalhando as habilidades básicas para a aprendizagem da Matemática, a construção do sistema de numeração decimal, as quatro operações fundamentais, frações e decimais, geometria e medidas.

Formas de Expressão e Comunicação Humana: A arte no processo educacional, as formas de expressão e comunicação humanas, linguagem artísticas e culturais.

Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana: Vivenciar experiências artísticas – estéticas tendo como base as abordagens adquiridas em Formas de Expressão e Comunicação Humana, de maneira que o aluno possa problematizar e inter – relacionar as suas aprendizagens significativas, criando e implementando projetos educacionais /culturais.

Metodologia das Ciências Sociais: As concepções metodológicas do ensino das Ciências Sociais e sua prática metodológica. Análise dos conceitos fundamentais da vida em sociedade: tempo, espaço, grupos sociais, cultura e trabalho, e sua aplicabilidade metodológica nas séries Iniciais do ensino fundamental e no ensino infantil.

Educação na Amazônia: Fundamentos sócio–históricos do processo de formação, colonização e expansão do espaço amazônico. Conflitos sociais e mudanças no processo de ocupação da Amazônia. As raízes histórico–culturais da região: sua expressão no imaginário e no fazer pedagógico amazônico.

Geografia do Brasil: A Geografia como Ciência Social. O objeto de estudo da geografia: Espaço geográfico; O processo de formação do território brasileiro; As divisões regionais do Brasil; O ensino de geografia na Educação Básica.

História do Brasil: Propiciar a interação do educando com a História do Brasil, a partir de uma transversalização dos fatos históricos da sociedade brasileira, tendo em vista a área da educação, bem como possibilitar ao mesmo uma nova postura face a ação junto a instituição e a comunidade em geral, através da qual a disciplina História do Brasil poderá contribuir para uma postura socialmente responsável, igualmente para a construção de uma sociedade mais justa, humana e ética.

Formação Social, Econômica e Política do Brasil: As Categorias Modo de produção e Formação Social, Estado e Economia da Colônia ao Império. A Economia Cafeeira e a Industrialização na década de 20. A Revolução de 1930. O desenvolvimento Capitalista no Pós- Guerra. O Nacional – Desenvolvimento. A Crise Brasileira do Autoritarismo à Democratização. Nova República e Capitalismo Transnacional.

Biologia I: O Homem: Discussão das teorias de origem da vida e de evolução, visão anatomo - fisiológico dos órgãos e sistemas que o compõe nas diferentes etapas de seu desenvolvimento biológico; abordagem bio - social dos problemas de saúde do homem.

Biologia II: Meio Ambiente: Abordagens conceituais de Ecologia Geral enfoque nas questões ambientais centrando a análise nos problemas (urbanos e rurais), da Região Amazônica. Discussão da problemática de preservação do meio.

Elementos de Química: História da Química. A Química do Cotidiano. Fenômenos Químicos e Naturais. As alterações no Meio Ambiente. Fenômenos Químicos Conduzidos pelo Homem. Alterações no Equilíbrio da Natureza. A Química e a Sociedade.

Elementos da Física: Observação e discussão dos fenômenos físicos relacionados a transferência e transformação de energia nas diversas modalidades: calor, luz, movimento, som e fenômenos eletromagnéticos.

Biologia: Plantas e Animais: Estudo comparativo das características anatomo-fisiológicas dos seres vivos, dentro de uma abordagem evolutiva, a fim de subsidiar a classificação taxionômica dos organismos. Execução de atividades práticas envolvendo técnicas de identificação de categorias de seres vivos e elaboração de textos e materiais didáticos adaptados ao Ensino Fundamental.

Metodologia das Ciências Naturais: Discussão de aspectos da produção do conhecimento científico, seus objetivos e suas peculiaridade. Abordagem histórica de conteúdos e métodos de Ciências Naturais trabalhados nos currículos, programas e livros didáticos. Análise crítica dos principais recursos instrucionais nos diversos momentos históricos da Educação Brasileira. Produção de material didático instrucional.

Apesar de o curso voltar-se para a formação de professores para a educação pré-escolar e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental – cuja atuação é em geral de natureza multidisciplinar – as disciplinas propostas nesta área seguem a lógica de estruturação curricular predominante a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que é o caso da Física, Química, Biologia.

A introdução de disciplinas como *Física, Química e Biologia* na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser compreendida se levarmos em consideração que a gramática do discurso pedagógico não é uma gramática para a especialização de um discurso específico, para a criação de suas próprias regras de demarcação e de ordem interna, mas um princípio de deslocação, relocação e refocalização de outros discursos especializados, colocando-os numa nova relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal, interno (BERNSTEIN, 1996:265).

O que se observa nas séries iniciais do ensino Fundamental é que tais disciplinas (Física, Química e Biologia) são em geral deslocadas de seus campos de produção para serem re-locadas no aparelho escolar sob o nome de Ciências Naturais⁶⁴, constituindo-se, portanto, em um discurso recontextualizado em várias instâncias, que incluem desde o campo oficial, que elabora diretrizes curriculares, passando pelo campo editorial, que produz os textos didáticos até chegar à sala de aula.

⁶⁴Conforme Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em relação aos componentes curriculares inseridos na Área do Ensino Básico (que inclui o estudo da linguagem, matemática, formas de expressão e comunicação humanas, ciências naturais e ciências sociais) o estudo de seus conteúdos específicos para o ensino das séries iniciais se dá em separado da metodologia de ensino. Essa forma de organização curricular reflete o momento no qual o curso foi concebido (final da década de 80), quando ainda predominava a tradição de os conteúdos específicos serem incluídos no currículo dos cursos de licenciatura separadamente do estudo da metodologia de ensino.

Em relação aos componentes curriculares direcionados para as Ciências Naturais e Ciências Sociais que no currículo incorporam conteúdos relativos à *Biologia, Física e Química e História, Geografia, Educação na Amazônia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil*, verifica-se a intenção em desenvolver uma abordagem por áreas, conforme já mencionado, por meio da inclusão das disciplinas *Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia das Ciências Sociais* as quais podem facilitar a integração entre as essas diferentes disciplinas.

A inclusão de componentes curriculares que priorizem a integração entre os diferentes tipos de conhecimentos favorece, a nosso ver, a abordagem das disciplinas do currículo das séries iniciais para as quais os professores estão sendo formados. Essas disciplinas têm uma particularidade muito especial: cada uma delas tem seu próprio objeto de estudo, entretanto, considerando a faixa etária que em geral é incluída nesse nível de ensino e as formas de aprendizagem que são típicas dessa faixa etária, há necessidade de o conhecimento escolar ser trabalhado como um todo.

Com isso estamos entendendo que as informações e os conceitos desenvolvidos em cada disciplina precisam ser articulados e essa articulação nem sempre ocorre espontaneamente. É preciso prever, na organização curricular dos cursos de formação de professores, condições para que essa integração possa ocorrer. No presente currículo pareceu-nos que há poucos espaços para esta integração, o que sugere que é o aluno quem deva fazê-la. Isto muitas vezes não ocorre sem espaços no currículo para estas sistematizações e sínteses.

Ainda no que diz respeito à área denominada *Ensino Básico*, percebemos uma ampliação significativa da formação relativa aos conteúdos específicos dos primeiros anos da escolarização, se comparada a outros cursos de natureza semelhante no período em que o

curso foi concebido. Esse é o caso, por exemplo, de Matemática, Biologia, de estudos relativos ao ensino de linguagem, e ciências sociais. Em relação à Biologia, esta é desmembrada em pelo menos três disciplinas de 80 horas cada, e que incluem abordagens específicas sobre homem, meio ambiente e plantas e animais.

c) Área Pedagógica

A área *Pedagógica* diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e ao acompanhamento para a Prática Docente, voltada para o Ensino Básico (p. 50) e responde por 9% do desenho curricular e inclui as disciplinas Didática; Organização, Funcionamento e Estrutura do Ensino Básico, do Pré-Escolar à 4ª série; Currículo, Planejamento e Avaliação do Ensino Básico: do Pré-Escolar à 4ª série; Atividades Físicas, Recreação e Jogos. Disciplinas que tradicionalmente vinham integrando o currículo de formação de professores para as séries iniciais. As ementas dessas disciplinas são as seguintes:

As ementas das disciplinas são as seguintes:

Didática: Construção dos Fundamentos teóricos - práticos de didática: histórico, objeto, pressupostos filosóficos e metodológicos. A construção da didática na Formação do Educador; A Prática Docente e as concepções teórico - metodológicas que a fundamentam: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Progressista; os componentes didáticos a prática docente: escola x sociedade, ensino x aprendizagem; ensino e pesquisa; conteúdo x forma, professor x aluno, avaliação; A didática vivida no cotidiano escolar.

Atividades Físicas, Recreação e jogos: Dimensão cultural do movimento humano e sua relação com a corporeidade e a educação infantil; jogos infantis (conceituação, importância e função educativa); a visão da recreação hoje; a ludicidade enquanto elemento da cultura e suas relações com o processo educativo; aspectos que envolvem o lúdico a partir do entendimento da relação ludicidade, educação e criança; elementos que compõem o repertório lúdico infantil e sua inserção no contexto escolar.

Organização Funcionamento e Estrutura do Ensino Básico Pré – escolar à 4ª Série: Apresenta a contextualização histórica d Educação Brasileira. Apresenta e discute a organização da Educação Nacional, com ênfase nos principais dispositivos legais, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Analisa a influencia dos organismos multilaterais internacionais e as políticas de financiamento. Discute as tendências atuais da formação de professores para Educação Básica.

Currículo Planejamento e Avaliação do Pré – Escolar à 4ª Série: Os fundamentos filosóficos e a evolução histórica do currículo, a legislação

curricular e os PCN's. O debate de autores sobre a teoria e a questão curricular. O planejamento como ferramenta de avanço na transformação de paradigmas ultrapassados e viciantes. A Avaliação como debate em aberto, como instrumento de aferição do ensino-aprendizagem. Concepções, funções e modalidades de avaliação.

Recursos Tecnológicos na Educação: Conceituação de Tecnologia Educacional. Recursos Aplicáveis à Educação. Trabalho, a Educação e a Comunicação frente às novas tecnologias, Educação a Distância. A informática na Educação.

A relação das disciplinas e suas ementas sugere um vínculo entre essas e as atribuições relativas às atividades de assessoramento, que foram explicitadas no decorrer do documento analisado. Em relação à ementa da disciplina *Organização, Funcionamento e Estrutura do Ensino Básico(Pré-escolar à 4ª série)*, observamos o seguinte: uma disciplina que propõe a inclusão de elementos históricos sobre a educação brasileira, organização da educação nacional em face da nova LDB, bem como análise de cunho político sobre as políticas de financiamento da educação, parece não ser apropriada para a inclusão da discussão sobre as tendências atuais de formação de professores para educação básica. Talvez essa discussão pudesse ser mais apropriadamente desenvolvida na disciplina Didática.

Outro problema nesta área refere-se à disciplina *Atividades Físicas, Recreação e Jogos*, que poderia ser mais bem localizada na área do *Ensino Básico*, tendo em vista que a mesma área contempla conteúdos e habilidades relativos à prática docente no ensino básico. Este é o caso dessa disciplina que inclui tópicos relativos à corporeidade e educação, dimensão lúdica e jogos.

Na disciplina *Recursos Tecnológicos na Educação* tem relevância a discussão sobre questões relativas à inserção da tecnologia educacional na prática educativa. Não foi, entretanto identificada a inclusão de temáticas que possibilitem a instrumentalização das novas tecnologias na prática docente, o que irá se observar igualmente em outros currículos analisados.

Gostaríamos ainda de destacar que as escolhas feitas remetem à necessidade de relembrarmos quem foi o idealizador da proposta do curso e de que lugar ele fala, tendo em vista as inúmeras críticas formuladas aos cursos de Pedagogia então existentes e de suas fragilidades, conforme posição expressa em artigo sobre a formação de formadores básicos (Demo, 1992).

As similaridades entre a proposta curricular aqui analisada e as que posteriormente foram definidas nas políticas curriculares para a formação de professores são evidentes, sobretudo se levarmos em consideração pelo menos duas características que estão presentes no curso agora oferecido pela UEPA: a valorização dos componentes curriculares direcionados para os conteúdos da educação pré-escolar e de 1ª à 4ª séries, denominados “Ensino Básico”, e a ênfase nos componentes direcionados à prática educativa, os quais correspondem a 41% e 35% do currículo analisado, respectivamente.

Evidencia-se ainda na proposta estudada a intenção de qualificar professores da rede de ensino, em um formato curricular semelhante tanto para alunos/docentes como para aquele que são somente alunos do curso, uma vez que posteriormente o curso deixou de ter um caráter privativo, e passou a ser aberto à comunidade como um todo. A qualificação de professores das redes de ensino recebeu um tratamento diferenciado na legislação referente ao assunto, promulgado após a aprovação da LDB, uma vez que incluiu o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e na prática profissional (Resolução CNE/CP nº 01, de 30/09/99).

Neste contexto fica evidenciada a idéia de interdiscursividade que caracteriza os textos analisados, na medida em que é possível perceber neles a presença de outros discursos e de outros enunciados, que ora se complementam, ora se opõem. Segundo Foucault, não há enunciado que não suponha outros, não há nenhum que não tenha em torno de si um campo de coexistências (FOUCAULT, 2000:114).

d) Área Prática

Essa área refere-se à construção da prática curricular aliada à prática profissional e inclui as seguintes disciplinas:

Prática Inicial I: A prática constitui-se no fator fundamental e básico para a construção de conhecimento. Por se entender que não existe prática pedagógica sem o suporte de sua teoria. Propomos aos alunos deste semestre inicial, subsídios para obterem uma compreensão teórica, acerca da realidade e serem capazes de no contato com a realidade, problematizá-la e viabilizando contato preliminar com a realidade educacional.

Prática Inicial II: Através de um plano/cronograma de execução o aluno deve ser encaminhado para o confronto com a prática pedagógica para observar e ter condições de chegar a problematização. Entende-se que esta observação tem que ser abrangente em nível da educação infantil e séries

iniciais do Ensino Fundamental, planejamento, administração escolar, alternativas comunitárias de ensino, políticas oficiais para a Educação Básica (Secretarias), etc., onde o respaldo teórico já adquirido vai sustentar a elaboração dos relatórios contendo os “achados das observações”. Ao final do semestre, o aluno vai problematizar certa área a qual observou e se definiu por um tema, compatível com as linhas de pesquisas já definidas no âmbito da UEPA.

Prática Intermediária I: No final do 2º semestre o aluno se definiu por um tema. Neste nível de prática o aluno vai buscar a fundamentação específica do seu tema aliado aos outros conteúdos teóricos obtidos nas disciplinas de fundamentos, poderá retornar a campo, pois ao término do 3º semestre – Trabalho Final o aluno deverá elaborar o seu Projeto de Pesquisa dentro dos procedimentos formais, definindo inclusive os seus procedimentos formais, definindo inclusive os seus procedimentos técnicos e metodológicos – é a construção do objeto de Pesquisa.

Prática Intermediária II: Neste nível de prática o aluno deverá executar a pesquisa de campo. Para avaliação deverá emitir relatórios parciais do processo desse trabalho de campo e deverá estar sempre subsidiado por teorias e instrumentais metodológicos, sempre que possível através de coorientação, onde o professor/orientador busca o envolvimento de professores de outras disciplinas afins ao tema, à metodologia, etc.

Prática Intermediária III: O aluno passa a sistematizar e analisar os dados obtidos à luz de um dado referencial teórico, sem abandonar o contato com o campo pesquisado. Além de estar fundamentado pelas teorias das outras disciplinas.

Prática Intermediária IV: O aluno elabora o seu relatório contendo os achados da pesquisa, o que vai substituir o processo de intervenção no sistema de ensino, num exercício dos conhecimentos adquiridos, através da elaboração de uma proposta pedagógica, que será executada na disciplina Prática Docente. Então, o desafio que se coloca é o aluno ao sair da universidade tenha construído uma proposta pedagógica própria a partir da problematização e investigação de uma dada realidade no contexto educacional, cujo objeto é essencial a Educação Básica.

Prática Docente I: Atuação da prática profissional, com total responsabilidade, reorganização, integrando e aplicando construção do conhecimento, assumindo uma classe de alunos da Pré – escola e 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Estágio em todas as etapas do processo ensino – aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, registrando, avaliando o Projeto Pedagógico.

Prática Docente II: Atuação da prática profissional, com total responsabilidade, reorganizando, integrando e assumindo uma classe de alunos da Pré – escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Estágio em todas as etapas do processo ensino – aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, registrando, avaliando e elaborando o Relatório Final.

Trabalho Final de Curso: Elaboração de um trabalho educativo profissional, baseado na fundamentação teórica de uma prática.

Assim como na *Área do Ensino Básico*, constata-se uma valorização da carga horária destinada à *Área Prática* correspondendo a 41% do currículo. Essa predominância dos componentes curriculares voltados à prática educativa reflete a tendência, já evidenciada na formação de professores, que entende que devido à natureza única do processo educativo,

efetivado em da sala de aula, é necessário desenvolver a sabedoria experiencial e criatividade do formando, conforme observa Pérez Gómez (1998:363). Naquele momento de elaboração do projeto do curso, começava a ganhar força a literatura identificada nos meios especializados de educação em revistas na área, artigos, ensaios, que tinham como eixo central a valorização do componente educativo voltado para a dimensão da prática profissional.

A tendência de valorização da dimensão da prática educativa é uma recontextualização no campo pedagógico oficial dos discursos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e UNESCO. O discurso acadêmico, como o de Gómez, Schön e outros, é igualmente recontextualizado pelo campo pedagógico. Os agentes deste campo no estado do Pará transpõem para o contexto local concepções da produção acadêmica internacional. Desta forma, os agentes acadêmicos locais desenvolvem práticas que consistem na transposição do contexto no qual se deu a produção do discurso para o contexto secundário de reprodução discursiva. Com isto queremos dizer que já existia neste momento uma literatura sobre a importância da prática que foi recontextualizada na proposta curricular do curso em análise.

Como pode ser visto pelas ementas das disciplinas e pela seqüenciação da oferta, a vinculação teoria e prática se faz em disciplinas específicas e distintas ofertadas em alguns casos em um mesmo semestre. Este é o caso, por exemplo, de Formas de Expressão e Comunicação Humana e Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana.

No capítulo anterior vimos que tendência de valorização da prática será incorporada às novas diretrizes curriculares oficiais para a formação de professores. Parte-se do entendimento de que a realidade profissional é marcada pela diversidade e complexidade, não sendo possível prever o que irá ocorrer no cotidiano. Surge daí a necessidade de se incorporar uma atitude reflexiva (Schön) em processos de desenvolvimento profissional, em que ganha força a valorização da epistemologia da prática e do conhecimento que brota da prática inteligente e refletida. Esta deve, então, ser a base para que os profissionais desenvolvam suas atividades de modo a não se apoiarem apenas em aplicações rotineiras de regras e processos.

É igualmente valorizado o entendimento de que não é suficiente a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, é necessário que esses conhecimentos sejam

mobilizados em situações concretas, adaptando-se às especificidades do contexto, daí a importância da ampliação da carga horária destinada à prática.

Se tomarmos em consideração o propósito inicial desse curso de formação – a qualificação de docentes que já atuavam na rede municipal de ensino –, que posteriormente foi modificado iremos observar nas ementas das disciplinas voltadas para o desenvolvimento da dimensão prática a preocupação em articular a pesquisa com a reflexão sobre a prática educativa. Entretanto não há referência específica à prática educativa que o formando desenvolveu na sua trajetória profissional, o que estaria mais afinado com a posição de Schön. Percebe-se que a perspectiva de vincular a dimensão da prática educativa à da pesquisa, visa à formação de atitudes no professor com vistas à reflexão acerca do ambiente escolar, no qual este se insere, e da realidade educacional mais ampla, que abrange a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, planejamento, administração escolar, alternativas comunitárias de ensino, políticas oficiais para a Educação Básica. Constatamos que a proposta que tem como base a formação do professor-pesquisador está mais próxima da recontextualização de discursos de autores como Zeichner (1997), do que do próprio Schön.

Verifica-se assim a preocupação em incluir nas ementas da *Área Prática*, elementos que contribuam para a compreensão de atividades que extrapolam o contexto da sala de aula, conforme pode ser identificado na disciplina *Prática Inicial II* e que buscam atingir objetivos explicitados no bojo do documento analisado.

Conforme já mencionado, a idéia que norteou o desenvolvimento dessa área está relacionada com possibilidade de construção do trabalho monográfico no decorrer do curso; essa intenção pode ser facilmente observada nas disciplinas *Prática Inicial I*, *Prática Inicial II*, *Prática Intermediária I* e *Prática Intermediária II*, inclusive indicando a possibilidade de construção de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida nas disciplinas *Prática Docente I* e *Prática Docente II*.

4.2.1.2 Curso de Formação de Professores para pré-escolar e 1ª à 4ª séries – Projeto Especial

Em 1998 a Universidade do Estado do Pará, a partir de inúmeras solicitações feitas pelas prefeituras municipais, decidiu elaborar um “Programa de Formação Inicial de Professores”, justificado, segundo esse documento (UEPA:1998), a partir da municipalização

do ensino e conseqüente vinculação aos recursos do FUNDEF e da determinação expressa na LDB.

Tal Programa deveria abranger inicialmente projetos direcionados para os cursos de: Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; Licenciatura Plena em Ciências – Química, Física e Biologia; Licenciatura Plena em Educação Física; Licenciatura Plena em Matemática; Licenciatura Plena e Bacharelado em Geografia; Licenciatura Plena em Letras, sendo planejados para serem desenvolvidos com menor duração, de apenas dois anos, durante o recesso escolar.

Analisando a produção do discurso pedagógico, Bernstein (1996:268) distingue os contextos fundamentais que são interdependentes do discurso, da prática e da organização educacional – contextos primário, recontextualizador e secundário.

O contexto primário envolve o processo pelo qual um texto é desenvolvido e posicionado, no qual “novas” idéias são seletivamente criadas, modificadas e, em conseqüência, os discursos especializados são produzidos, constituindo-se assim no campo da produção intelectual. No contexto secundário se dá a reprodução do discurso nos diferentes níveis de ensino. Já o contexto recontextualizador é aquele que regula a circulação de textos entre o contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva (Idem, 269).

No caso aqui analisado é preciso considerar as propostas dos intelectuais da educação e dos organismos internacionais e o processo de recontextualização sofrido desde a elaboração da LDB até as elaborações em nível regional e local de programas ou projetos específicos. É importante identificar como estes discursos foram produzidos e reproduzidos, migrando do campo da produção primária para o da produção secundária por meio de um processo de recontextualização.

Trata-se de um programa de formação de professores, com a proposição de cursos realizados em convênio com as prefeituras, cuja proposta irá se concretizar a partir das possibilidades existentes nas novas orientações curriculares e em um contexto no qual havia um forte indicativo político: o de adequar a formação dos professores ao mandato dos prefeitos com os quais a instituição estabelecia convênios visando a uma formação levada a efeito em um tempo bem menor que o usual.

A partir do que foi proposto no discurso pedagógico oficial, sobretudo no que se refere ao aproveitamento da experiência anterior do formando, no caso do curso de Formação de Professores para pré-escolar e 1ª à 4ª séries, foi elaborado um novo currículo, concebido segundo as necessidades de formação em serviço, entendida como uma estratégia curricular, com uma carga horária de 2.862 horas, distribuída de forma intensiva nos períodos de recesso escolar (janeiro e julho). No corpo do texto analisado não é explicitado como seriam trabalhadas as demais horas previstas, no desenho curricular. Para os seus formuladores tal proposta “não significa de maneira alguma aligeirar a formação do professor, pois estaremos garantindo uma carga horária equivalente aos cursos que são desenvolvidos neste período de tempo”.

A justificativa explicitada no documento analisado no que diz respeito à expansão do Curso de Formação de Professores da UEPA com vistas a sua interiorização decorre entre outros do acúmulo de: “significativos parâmetros avaliativos cujos resultados apontam para realizar este curso nos demais Municípios tendo em vista atender suas necessidades, principalmente no que se refere à relação do número de professores leigos com apenas o Ensino Médio, presentes, ainda, nos seus quadros funcionais”.

Além de evidenciar o atendimento aos artigos 62 e 81 da Lei 9394/96, outros aspectos considerados relevantes são:

a necessidade de uma ação efetiva de intervenção educacional no sentido de minimizar o hiato que há entre oferta e demanda no ensino superior através do oferecimento de um curso de formação de professores capaz de devolver a valorização e o prestígio social ao docente que atua do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental.

O desenho curricular do curso está assim constituído:

QUADRO 4 – Desenho curricular do curso de formação de professores por área - projeto especial

MÓDULO	DISCIPLINA	CH
1º	Teoria da Educação	72
	Metodologia Científica	72
	Didática	72
	Fundamentos Educação Infantil	72
	Desenvolvimento Biopsicosocial da criança	54
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
	SUB-TOTAL	702
2º	Organização, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	54
	Currículo e Avaliação	54
	Tecnologia Educacional	54
	Atividades Físicas, Recreação e Jogos	54
	Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana	108
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
	SUB-TOTAL	684
3º	Linguagem e Ensino de Linguagem	108
	Geografia e Ensino de Geografia	108
	História e Ensino de História	108
	Matemática e Ensino de Matemática	108
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
	SUB-TOTAL	792
4º	Biologia e Ensino de Biologia	108
	Química e Ensino de Química	108
	Física e Ensino de Física	108
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
	SUB-TOTAL	684
CARGA HORÁRIA TOTAL		2.862

A carga horária totaliza 2.862 horas distribuídas nas áreas de *Fundamentos do Ensino Básico, Fundamentação Pedagógica e Prática*, sendo assim definidas:

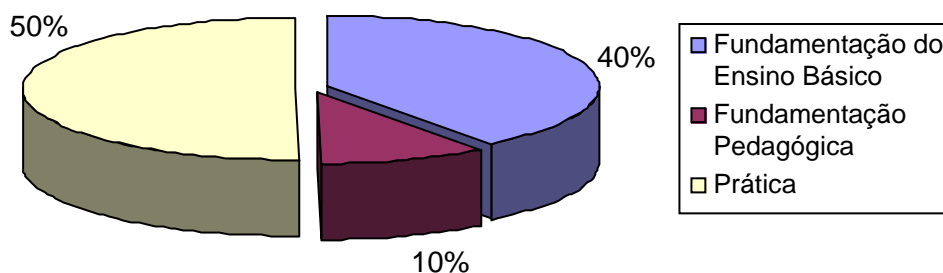
Área de Fundamentação do Ensino Básico: fonte de conhecimento e metodologia requeridos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental;

Área de Fundamentação Pedagógica – Fonte de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis ao embasamento teórico-científico necessário à formação do educador voltado para o Ensino Fundamental;

Área Prática – Fonte de construtos necessários à concretização da prática curricular aliada à prática profissional.

Enquanto o outro currículo de 4.500 horas é composto por quatro áreas, nesta proposta são incluídas apenas três áreas. O gráfico abaixo permite uma melhor visualização acerca do desenho curricular do curso e sua formatação por áreas.

Gráfico 5 – CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREA – PROJETO ESPECIAL - UEPA



Entre as diferenciações observadas em relação ao currículo do curso em Belém, verifica-se redução da carga horária total do curso de 4.500 horas para 2.862 horas, além da transformação das áreas de *Fundamentos* e *do Ensino Básico* em uma única área *Fundamentação do Ensino Básico*. Apesar da declarada intenção de não-aligeiramento dos cursos de formação, a nova carga horária do curso contribui para um rebaixamento do nível do processo formativo, reeditando, assim, a mesma tendência observada em outros cursos de formação de professores das séries iniciais, que justificam a não-inclusão dos conteúdos disciplinares sob a alegação de que os alunos já dominam esses conteúdos devido a suas experiências escolares anteriores.

a) Área de Fundamentação do Ensino Básico

Compreende as seguintes disciplinas e suas respectivas ementas:

Teoria da Educação: Reflexão crítica acerca da evolução da sociedade, desde o primitivismo até a atualidade, destacando-se o modo de produção de cada tipo de sociedade, as relações sociais, a educação, bem como as concepções filosóficas contemporâneas presentes historicamente. Reflexão crítica da Educação Brasileira desde o Período Colonial até os nossos dias, destacando-se as concepções filosóficas que norteiam a prática educacional no Brasil.

Metodologia Científica: Epistemologia da ciência. As concepções teóricas do conhecimento. Processo de construção histórica da ciência e do método.

As dimensões sociais da ciência e do método. O método científico. Vias de raciocínio lógico. Quadro de referência teórico. Métodos de procedimento. A pesquisa e sua aplicação. Tipos e fases da pesquisa. Técnicas. Técnicas de pesquisa. A pesquisa educacional. Elaboração e execução do projeto de pesquisa. O relatório final de pesquisa.

Desenvolvimento Bio Psico Social da Criança: A Psicologia como ciência (aspectos histórico-filosóficos). A Psicologia do Desenvolvimento (delimitação teórico-conceitual do desenvolvimento infantil, contribuição das diferentes abordagens teóricas). O desenvolvimento multidirecional da criança e do adolescente. Desenvolvimento atípico. Interação desenvolvimento-aprendizagem: Implicações educacionais. Problemas de Aprendizagem.

Fundamentos da Educação Infantil: Estudo histórico da origem da educação infantil. Principais concepções e representações teóricas da educação infantil. Desenvolvimento da educação infantil nos aspectos cognitivo, social, afetivo e psico-motor. Saúde, nutrição e higiene do pré-escolar. Planejamento curricular da educação infantil. Avaliação e legislação da educação infantil.

Linguagem e Ensino de Linguagem: Linguagem e comunicação: aspectos gerais da linguagem. O signo lingüístico e suas propriedades. História e estrutura da língua portuguesa. Tendências da linguagem oral e escrita. Reflexões sobre o Ensino de Linguagem.

Matemática e Ensino de Matemática: História da Ciência Matemática. Fundamentos lógicos de raciocínio matemático. Matemática elementar aplicada ao Ensino Fundamental. Construção do conhecimento segundo Piaget e Vygotsky. Alfabetização Matemática. Objetivos do Ensino de Matemática. Dificuldades no ensino de Matemática. Métodos para o Ensino de Matemática. Materiais Instrucionais para o Ensino da Matemática.

Biologia e Ensino de Biologia: Tendências e perspectivas do ensino de Biologia no Brasil. Construção histórica do saber. Paradigmas educacionais e Ensino de Biologia. A prática docente e o ensino de Biologia. Atividades complementares e produção de materiais didáticos voltados para o ensino de Biologia.

Química e Ensino de Química: História e Filosofia da Química. A Química do cotidiano. Os elementos químicos. As alterações no meio ambiente. Química e sociedade. Métodos e técnicas do ensino de Química.

Física e Ensino de Física: Ciência e sociedade: história da ciência. História da Física. Força e movimento. Energia mecânica, calor e temperatura. Energia térmica, luz: energia luminosa, energia sonora, energia elétrica e magnética. Astronomia Básica. Métodos e Técnicas de Ensino de Física.

História e Ensino de História: Relações sociais no Brasil-Colônia e as peculiaridades do Sistema escravista. O império e a crise de escravidão. A revolta das classes subalternas na Colônia, no Império e na República e a reconstrução da ordem social. As concepções metodológicas dos Estudos Sociais. Análise dos conceitos e categorias fundamentais: tempo, espaço, grupos sociais, sociedade, cultura e trabalho e sua prática metodológica de ensino.

Geografia e Ensino de Geografia: A Geografia como ciência social. O objeto do estudo da Geografia. O processo de formação do território brasileiro. As divisões regionais do Brasil. O ensino de Geografia na Educação Básica. A relação educando/educador no ensino da geografia. Conceitos básicos da Geografia. A prática metodológica do ensino de Geografia.

Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana: A arte como processo educacional.

Formas de Expressão Plástica, cênica e verbal da criança. Comunicação de massa. Técnica e material expressivos. O uso da voz. Construção de textos e vivência prática.

Tomando como referência as ementas das disciplinas que compõem o desenho curricular do curso algumas observações são necessárias: uma primeira observação refere-se à fusão da *Área de Fundamentos* e da *Área do Ensino Básico* em uma única área: *Fundamentação do Ensino Básico*. Nesta última área, são incluídos componentes curriculares voltados para a compreensão do processo de ensino no seu sentido mais amplo, abrangendo a fundamentação do trabalho docente e representado pelas disciplinas *Teoria da Educação e Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança*.

Em relação à disciplina *Teoria de Educação*, a descrição da ementa sinaliza a inclusão de conteúdos tradicionalmente abordados em *Sociologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação*, sem haver, contudo, um tratamento de natureza interdisciplinar. Tal opção favorece a justaposição de conteúdos, bem como a incompatibilidade entre o que é proposto na ementa da disciplina e a sua carga horária, 72 horas, conforme nela é indicado.

Uma mudança em relação ao currículo anterior diz respeito à preocupação em articular o conhecimento dos conteúdos específicos que definem as áreas de atuação dos formandos aos conhecimentos didático-metodológicos de cada uma das disciplinas incluídas, no caso *Linguagem e Ensino de Linguagem, Matemática e Ensino de Matemática, Biologia e Ensino de Biologia, Física e Ensino de Física, Química e Ensino de Química, História e Ensino de História, Geografia e Ensino de Geografia, Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana*, já que o professor das séries iniciais pode trabalhar em todas as áreas, diferentemente do licenciado que irá trabalhar de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio.

Fica evidente a dificuldade em traduzir no desenho curricular o princípio da interdisciplinaridade, uma vez que as disciplinas são trabalhadas separadamente incluindo conteúdo e metodologia, como se fosse desconhecida a possibilidade de atuação multidisciplinar que deveria ser bastante utilizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental,

pela possibilidade de o ensino de todos os conteúdos estar sob a responsabilidade de um só professor.

A ementa da disciplina *Metodologia Científica*, que na nova proposta foi igualmente incluída nessa área, sugere a perspectiva de iniciar o aluno no quadro da produção científica em geral, além de fornecer elementos para a instrumentalização da pesquisa propriamente dita, representada no currículo do curso pelo Trabalho de Conclusão de Curso.

A ementa desse último remete à “elaboração de um trabalho educativo profissional baseado na fundamentação teórica de uma prática pedagógica”; entretanto, não foi possível perceber na descrição da ementa a articulação entre este e a *Prática Docente e Estágio Supervisionado*, com vistas à fundamentação da prática pedagógica prevista nesse trabalho.

b) Área de Fundamentação Pedagógica

Representa 10,06% do total do curso, havendo uma equivalência em relação ao currículo vigente em Belém. Foram mantidas as mesmas disciplinas: Didática; Organização, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico; Tecnologia Educacional, Currículo e Avaliação; e Atividades Físicas, Recreação e Jogos, apesar de significativa redução de suas cargas horárias.

As ementas das disciplinas são as seguintes:

Didática: Construção dos fundamentos teórico-práticos da Didática: história, objeto e pressupostos filosóficos e metodológicos. A contribuição da Didática na formação do educador. A prática docente e suas concepções teórico-metodológicas: a escola tradicional, a escola nova, a escola tecnicista e, a escola progressista. Os componentes didáticos da prática docente: escola x sociedade, ensino x aprendizagem, ensino x pesquisa, conteúdo x forma, professor x aluno x avaliação. A Didática vivida no cotidiano escolar.

Organização Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico: Discussão das políticas adotadas para a educação brasileira. Análise das propostas educacionais desde os jesuítas até a presente data. Avanços e recuos das propostas pedagógicas na trajetória da educação brasileira.

Tecnologia Educacional: Conceituação de tecnologia educacional. Recursos aplicáveis à educação. O trabalho, a educação e a comunicação frente às novas tecnologias. Educação à distância. A informática na educação.

Currículo e Avaliação. Currículo: evolução histórica, classificação e fundamentos filosóficos. Legislação curricular e parâmetros curriculares nacionais. Avaliação como instrumento de aferição do ensino-aprendizagem. Concepções, funções e modalidades de avaliação.

Atividades Físicas Recreação e Jogos: Dimensão cultural do movimento humano e sua relação com a corporeidade infantil. Jogos infantis:

importância, conceituação e função educativa. A visão da recreação hoje. A ludicidade enquanto elemento da cultura e suas relações com o processo educativo. Aspectos que envolvem o lúdico a partir do entendimento da relação ludicidade, educação e criança. Elementos que compõem o repertório lúdico infantil (jogos, brincadeiras, brinquedos e folguedos populares) e sua inserção no contexto escolar.

Em relação às ementas dessa área, percebe-se se tratar de uma repetição do que é proposto no curso em Belém. Não há assim grandes mudanças com exceção da disciplina ***Organização Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico***, a qual não faz referência explícita a mudanças decorrentes da nova LDB, o que sugere que apenas o currículo da proposta vigente em Belém passou por uma atualização.

c) Área Prática

A *Área Prática* é ampliada significativamente em relação ao total do curso. No currículo vigente em Belém essa área corresponde a 41% e no currículo em tela a 50% do total.

Uma primeira observação diz respeito ao fato de que, se o curso reduz a carga horária, deveria aumentar percentualmente a parte relacionada aos conteúdos teóricos, uma vez que os alunos já são docentes e por isso têm experiências práticas, as quais inegavelmente deverão ser revistas, modificadas e retrabalhadas.

Há uma única disciplina, *Prática Docente e Estágio Supervisionado*, que é desenvolvida durante os dois anos do curso, totalizando 1.440 horas, sendo 720 no 1º ano e 720 no 2º ano. A ementa da disciplina é a seguinte:

Prática Docente e Estágio Supervisionado: Atuação da Prática Profissional, com total responsabilidade, reorganizando, integrando e assumindo uma classe de alunos da Pré-Escola e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Estágio em todas as etapas do Processo Ensino-Aprendizagem, desde o Planejamento até a Avaliação Final, registrando, avaliando e elaborando o Projeto Pedagógico.

Segundo o projeto do curso a *Prática Docente e Estágio Supervisionado* devem ser entendidas como:

exercício da docência, tendo o aluno a responsabilidade de conhecer a realidade do contexto escolar, participar da dinâmica do trabalho pedagógico

efetivado em sala de aula, participando de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, observando, registrando, avaliando e reelaborando o projeto pedagógico da unidade escolar.

Ao contrário da proposta desenvolvida em Belém, que previa a liberação dos alunos do curso, dada a sua condição de professores da rede de ensino municipal, o Projeto Especial afirma que: “em hipótese alguma o aluno/professor será dispensado de seu exercício profissional para participar do Curso, ao contrário, esta é uma condição fundamental para a entrada e permanência no curso”.

Não ficam claras quais as condições institucionais que favorecem a articulação, integração dos saberes científico-pedagógicos em sua prática na sala de aula, tendo em vista inclusive que a proposta do curso está estruturada fundamentalmente na perspectiva da capacitação em serviço. Precisaria ser explicitado como se dá a forma de acompanhamento deste trabalho. Posteriormente em 1999, foi elaborado, um documento intitulado “*Proposta Pedagógica da Prática docente e Estágio Supervisionado*”, no qual são explicitadas questões relativas ao desenvolvimento dessa disciplina, a qual parte do entendimento de que esse componente curricular é o núcleo central desse curso de formação de professores. Esse documento inclui a conceituação, objetivos, estrutura e funcionamento da Prática Docente e Estágio Supervisionado, além dos procedimentos metodológicos que o orientam. Nele fica explicitada a intenção de integrar a dimensão do ensino à da pesquisa e de articular a Prática docente e Estágio Supervisionado ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso, percebe-se pela descrição da ementa a intenção de aliar a produção de novos conhecimentos com a reflexão sobre a prática pedagógica. Não é explicitado se o exercício proposto é restrito ao exercício da prática pedagógica desenvolvida pelo aluno/professor ou se a outras práticas pedagógicas a que o aluno tiver acesso por observação ou por outros recursos, o que pode ser constatado na seguinte ementa:

Trabalho de Conclusão de Curso: elaboração de um trabalho educativo profissional baseado na fundamentação teórica de uma prática pedagógica.

O currículo do curso intitulado Projeto Especial se caracteriza assim por uma dualidade, na medida em que se aproxima em vários aspectos e se diferencia em outros da proposta em vigor em Belém.

A primeira proposta, elaborada para Belém, pode ser caracterizada como de cunho mais pedagógico propriamente dito, guiando-se pela produção no campo da formação docente e na área de currículo. A segunda proposta se caracteriza pela manutenção das prioridades no que diz respeito aos componentes da prática educativa, e ênfase nos conteúdos direcionados para as especificidades de educação infantil e séries iniciais, os quais foram ressignificados a partir das possibilidades de formação em serviço previstas na legislação produzida na LDB. Em síntese, o curso para o interior parece ser uma simplificação do curso da sede, em Belém. Ocorre então um fenômeno reiterado no campo educacional, ou seja, ofertas diferenciadas em qualidade para populações supostamente diferenciadas em termos acadêmicos. A população do interior, em princípio, precisaria de uma discriminação positiva, ou seja, de um curso mais denso e rico. No entanto, ocorre o contrário, pois o currículo do curso da sede é mais abrangente e amplo, dando melhor condição para um processo de formação mais aprofundado vertical e horizontalmente.

4.2.2 Universidade Federal do Pará

Na UFPA a responsabilidade pela formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental é do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Educação dessa instituição. O curso teve início em 1954, em instituição de ensino isolada, quando não havia sido criada a UFPA. Somente em 1957 é que foi incorporado à universidade recém-criada, ao lado de outros cursos tradicionais, como Medicina, Engenharia, Direito e Odontologia, que hoje compõem a UFPA.

O curso é ofertado em caráter regular e permanente em Belém e nos *campi* de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá e Santarém, os quais gozam de autonomia pedagógica em relação à sede. Outra forma se dá pela oferta do curso de Pedagogia no período de recesso escolar em municípios do interior do estado, por meio de convênios com as prefeituras municipais para a formação de professores leigos que atuam na rede de ensino fundamental, como é o caso de Breves, Capitão Poço, Capanema, Itaituba,

Tucuruí, Monte Alegre, Rondon do Pará, Óbidos, Parauapebas, Oriximiná, Tomé-Açu, Uruará, Senador José Porfírio, Breu Branco, Tucumã, Brejo Grande do Araguaia, Xinguara, Dom Elizeu, Tailândia, Alenquer, Augusto Correa, Belterra, Concórdia do Pará, Vizeu, Xingu, Marapanim, Mãe do Rio, Irituia, Novo Progresso, Almerim, Aurora do Pará, Conceição do Araguaia, Goianésia do Pará, Medicilândia, Ourilândia do Norte, Portel, Jacundá.

O curso é regulamentado pela Resolução nº 2669/99 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - CONSEP, da UFPA, e tem como objetivo:

formar profissionais que atuem na educação formal, indo da instituição escola aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professor(a) na escola básica, como gestor nas ações das escolas ou dos sistemas de ensino, seja na esfera administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer em empresas, instituições não escolares e organizações não governamentais, tendo a docência como a base da sua identidade profissional

Em Belém são oferecidas anualmente 135 vagas sendo disponibilizadas 90 para o período diurno e 45 para o noturno. O Curso de Pedagogia, com sede no campus de Belém, tem sob a sua responsabilidade turmas nos municípios de Irituia, Novo Progresso, Portel, Senador José Porfírio, em turmas únicas, por meio de convênios com as prefeituras (verbas FUNDEF), voltadas para a formação em serviço e que funcionam igualmente no período de recesso escolar.

Existem ainda em Belém duas turmas especiais; uma iniciada em 2000, cujo financiamento se dá por meio de verbas do PRONERA⁶⁵, constituindo o curso denominado Pedagogia da Terra, destinado a professores dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST; a outra turma especial é formada por professores dos municípios da ilha do Marajó, cujos prefeitos, organizados por meio de associação, disponibilizam recursos do FUNDEF para capacitação de seu quadro docente. Esses cursos são igualmente ofertados no período de recesso dos cursos de Belém. A oferta desses cursos consolida assim a tendência ao desenvolvimento de cursos de formação em serviço observada em plano internacional e confirmada pela nova LDB.

⁶⁵ Projeto Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Em relação à turma intitulada Pedagogia da Terra, o curso é desenvolvido por meio do ensino semipresencial e prevê uma etapa presencial que totaliza 70% da carga horária da disciplina ou atividade e o desenvolvimento de 30% da carga horária a distância.

A formação de professores para as séries iniciais passa a ser priorizada a partir de 1999, com a aprovação da Resolução CONSEP N° 2669/99 e por isso será aqui analisada mais detalhadamente. Anteriormente o currículo do curso voltava-se para a formação de professores das matérias pedagógicas para o Ensino Normal, e em caráter opcional as habilitações técnicas: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar (Resolução CONSEP n° 1234/85).

A centralidade na formação de professores no Curso de Pedagogia para o chamado Ensino Normal era justificada na proposta curricular anterior pelo quadro deficitário de qualificação docente na Região Amazônica, tendo em vista o elevado índice de professores que atuam nas redes de ensino sem possuir a habilitação em nível médio. Essa situação contribuiu para retardar a oferta da formação de professores para as séries iniciais no curso de Pedagogia da UFPA, além do longo período em que ocorreu o processo de avaliação do curso (iniciado em 1994 e concluído em 1999), que envolveu o corpo docente e discente de Belém e demais *campi* do interior do estado do Pará.

O documento intitulado “*A Reestruturação curricular do curso de Pedagogia: o projeto político pedagógico*” (CARVALHO *et al*, 1999), que aqui será analisado, foi elaborado a partir do processo de avaliação desencadeado no Centro de Educação da UFPA, e que teve a sua culminância com a aprovação da Resolução CONSEP n° 2669/99. O processo de avaliação foi marcado pela contraposição às políticas oficiais – caracterizadas, segundo o documento, pelo aligeiramento da formação e pela necessidade de estabelecer finalidades específicas para os cursos de formação de professores, de modo a garantir às licenciaturas um projeto acadêmico próprio, e não o papel de apêndice dos cursos de bacharelado. Além disso, as lutas internas na instituição expressavam diferentes posicionamentos acerca da nova proposta a ser implementada. Esses diferentes posicionamentos identificados sobre a natureza da reforma a ser empreendida refletem os dilemas e controvérsias clássicas vivenciados no campo do currículo já apontados por Santos (2001) e que fazem parte do contexto primário da produção do discurso educacional.

A idéia de contextualização primária envolve o processo pelo qual um determinado texto é desenvolvido e posicionado, um processo no qual “novas” idéias são seletivamente criadas e modificadas pelos discursos especializados. Esses discursos se localizam geralmente no campo internacional (Bernstein, 1996: 268).

Essas idéias oriundas do campo da produção do discurso educacional terão importantes repercussões nas políticas oficiais e nos diferentes níveis de ensino não sendo diferente no caso do Centro de Educação da UFPA.

Um exemplo disso é a discussão sobre a natureza do currículo a ser adotado em um contexto particular, no qual um grupo de professores ou professores individualmente defende um currículo acadêmico em detrimento de um currículo de natureza menos acadêmica, ou vice-versa.

Conforme já visto, a idéia de um currículo acadêmico indica a opção por disciplinas hierarquicamente organizadas e a de currículo não acadêmico rompe com essa estrutura disciplinar e organização seqüencial dos conteúdos, sendo valorizados o trabalho com temas integrados, a ênfase nos processos de aquisição dos saberes e a valorização da experiência de alunos e professores, dentre outros.

A primeira opção se orienta pela lógica da transmissão, que privilegia desempenhos hierarquizados relativamente ao discurso pedagógico. A 2.^a opção é orientada para a lógica da aquisição, na qual são relevantes as competências partilhadas do aluno (Bernstein, 1996: 266).

Coerentemente com a proposta do Governo Federal de elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a política para o ensino de graduação da UFPA no período de 1997 a 2000 incentivou a reformulação curricular deste nível de ensino. No desenvolvimento desta política curricular foram incentivadas as experiências curriculares de natureza interdisciplinar, que podem ser caracterizadas como próprias do que na literatura é denominado de currículo integrado (Santomé). Esta proposta objetivava possíveis mudanças no currículo dos cursos de graduação, em que predominava o ensino disciplinar. Apesar dessas iniciativas, podemos dizer que ainda predomina nesses cursos a organização disciplinar, observando-se poucas mudanças nesse sentido.

Referindo-se à reestruturação do modelo de ensino de graduação na UFPA, Nascimento discute um conjunto de ações ocorridas no ano de 1998, propostas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, que tinham como base a concepção de uma proposta denominada “*Construindo um Projeto Transdisciplinar e Ecológico*”. Dentre essas ações destacamos as que visavam a mudanças na concepção de currículo dominante na instituição bem como a implementação de novos currículos dos seus cursos, com o objetivo de adequar as atividades curriculares às diretrizes do MEC (Nascimento, 2003: 63).

Em relação à política curricular incentivada pelo MEC, identificamos como texto de referência o Parecer nº 776/97, CNE/CES, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O Parecer defende o enxugamento dos cursos, sem descuidar de uma sólida formação geral ao lado da formação diferenciada no mesmo curso. Há também a valorização de atividades de extensão e pesquisa que passam a valer crédito para os discentes nelas envolvidos. Observa-se assim maior preocupação com o mercado de trabalho e a valorização no currículo do que até então era considerado atividades extracurriculares. Neste trecho do documento, essa concepção é explicitada:

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Nos cursos de licenciatura esse novo momento se traduzirá nas orientações curriculares aprovadas em 2001, as quais prevêm a organização do currículo através de eixos curriculares que possibilitam o trabalho com situações contextualizadas de diferentes áreas, com a inclusão de questões que extrapolam uma dada disciplina e que estão relacionadas com a idéia de currículo integrado. Essa opção, segundo Santomé (1998:25), envolve o uso de diferentes processos de aprendizagem, como a utilização de referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, na busca de compreensão e solução das questões e problemas propostos.

No caso do curso de Pedagogia, seu corpo docente é constituído por um grupo heterogêneo, com diferentes histórias de formação inicial e que evidentemente traz para a discussão curricular as influências que nortearam as respectivas formações. Além de egressos do Curso de Pedagogia propriamente ditos, identificamos profissionais oriundos de licenciaturas variadas, inclusive com uma tradição mais direcionada para a formação de bacharéis e mais propensos à adoção de um modelo curricular de cunho mais acadêmico e de caráter propedêutico.

Uma outra característica está relacionada com a pouca tradição do curso de Pedagogia da UFPA na formação de professores para as séries iniciais e reflete a história de vida profissional do grupo de docentes da instituição, com pouca experiência na docência dessas séries.

Em relação ao currículo anterior, vigente desde 1985, observa-se a ênfase nas disciplinas direcionadas para a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural, das características individuais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e a ausência de disciplinas direcionadas para os conteúdos específicos das séries iniciais ou da educação infantil. Estes conteúdos foram timidamente introduzidos no desenho curricular do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau I (voltado para a área de Comunicação e Expressão), Metodologia do Ensino de 1º Grau II (abrangendo Matemática e Estudos Sociais) e Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar, além da respectiva Prática de Ensino, as quais totalizam 405 horas. É importante ressaltar que nestas 405 horas que abrangem as metodologias de ensino trabalhavam-se estratégias e recursos pedagógicos para estas

diferentes áreas, sem abordar e aprofundar questões conceituais ou outros aspectos dos conteúdos.

Considerando que as disciplinas de Fundamentação totalizavam 1035 horas, verificava-se um predomínio dessas últimas, cuja influência irá sem sombra de dúvida refletir na definição do novo currículo. Essa influência se deu inclusive porque, ao longo dos anos, foram se consolidando na estrutura do curso e do centro no qual esse curso se insere um determinado número de disciplinas que demandavam professores para ministrá-las, abrindo-se concursos públicos para atendimento a esse currículo que vigorou até o ano de 1999, o que contribuiu para a permanência de uma mesma matriz curricular por muitos anos.

Nessa perspectiva se dá igualmente a influência da formação dos especialistas em educação, iniciada na década de 70, o que irá contribuir para criar uma tradição (Goodson) no curso de Pedagogia na formação desses especialistas. Há, desta forma, uma estreita vinculação entre os professores que atuavam nessas habilitações e a aceitação ou não da nova proposta curricular, ou ainda a necessidade de ressignificar não só no plano formal os componentes curriculares direcionados para as funções desempenhadas pelos especialistas, traduzidas no novo currículo pela gestão e organização do trabalho pedagógico.

Conforme já evidenciado, há que se considerar que na constituição do discurso pedagógico existem campos recontextualizadores (campo recontextualizador oficial e campo recontextualizador pedagógico), nos quais ocorre a relocação do discurso, que buscam conciliar discursos de campos que são em geral fortemente classificados, assim como seus agentes.

Na reprodução dos discursos produzidos pelos intelectuais de uma área, o campo recontextualizador pedagógico (CRP) evidencia uma preocupação com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos, no contexto de sua reprodução. O CRP pode ter em seu núcleo posições/agentes/práticas extraídos dos departamentos de educação das universidades, faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, seminários e editoras.

Apesar de, em geral, uma determinada pessoa só ocupar uma posição em qualquer momento dado, no campo pedagógico, em nível de universidade ou de instituição equivalente,

aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores (Bernstein, 1996: 266).

Desta forma, no curso de Pedagogia da UFPA podemos identificar grupo de professores que individualmente desenvolveram trajetória acadêmica e profissional direcionada para a produção de conhecimento na área de currículo e de formação de professores. Assim é que por esse motivo suas concepções e propostas acerca do currículo do curso se farão presentes e terão participação decisiva na discussão então travada. Ao lado disso, outras condições então existentes irão influenciar a elaboração do novo currículo.

Há que se destacar o fato de que a aprovação do currículo do curso ocorre num período de intenso debate do ponto de vista das políticas de formação de professores, o ano de 1999, no qual inúmeros momentos de tensão ocorreram, envolvendo inclusive a discussão sobre a pertinência da formação de professores para o ensino da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia.

A opção pelos Cursos Normais Superiores por parte do governo central se expressou no conjunto de documentos oficiais produzidos naquela ocasião; exemplo mais evidente disso foi o Decreto Presidencial Nº 3.276/99 (posteriormente revisto), o qual atribuiu aos cursos normais superiores a exclusividade na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Essas controvérsias evidentemente repercutiram na UFPA. Havia inclusive dúvidas, sobretudo no corpo discente, sobre a validade da formação de docentes no âmbito do curso de Pedagogia, uma vez que o conjunto de medidas em curso naquele momento apontava para outro caminho, o da formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ser de responsabilidade exclusiva dos Cursos Normais Superiores.

Segundo um dos entrevistados, havia inclusive o desejo (não explicitado) da então administração superior da UFPA em criar um instituto superior de educação dentro da própria universidade, e em conseqüência um curso normal superior, que inclusive poderia resultar da transformação da escola de aplicação da UFPA, o Núcleo Pedagógico Integrado – NPI, em um novo espaço formativo. Essa possível ingerência da administração superior pode estar relacionada com a dificuldade na aprovação do novo currículo do curso (1994-1999) que finalmente priorizaria a formação para as séries iniciais, aliada à constante solicitação de

prefeituras interessadas em efetivar programas de formação em serviço, com o objetivo de qualificar seus professores que atuam/atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto acima descrito, em que nem todos são autorizados a falar, em que diferentes conflitos se dão, nem sempre são resolvidos, em que inúmeras negociações ocorreram é que se dá a elaboração da nova proposta curricular e a sua aprovação. A implementação do novo currículo foi dificultada também pelo momento de transição que ocorreu na direção do Centro de Educação, onde assumiu o poder um grupo político, que se opôs incisivamente ao currículo aprovado.

A adesão aos princípios da ANFOPE é explicitada textualmente no corpo do documento quando se reconhece a necessidade de uma sólida formação teórica, um currículo em que haja a unidade entre teoria/prática, implementação da gestão democrática, o compromisso social do educador, aliado ao trabalho coletivo e interdisciplinar, e a incorporação da concepção de formação continuada. Esses princípios, conforme já foi visto, vinham sendo recorrentemente consolidados nos vários encontros realizados pela associação desde a década de 80.

No documento de reforma do curso, quando se analisa a descrição acerca da identidade do pedagogo constata-se claramente a influência da teorização crítica, de orientação marxista ou neomarxista, cuja concepção sobre a formação docente foi a que predominou na elaboração do novo currículo e que pode ser evidenciada no trecho abaixo:

O profissional da educação que se compromete com a compreensão e transformação da realidade não pode ser um mero ensinador de coisas. Como “repetidor de aulas”, o professor perde a dimensão de ser educador e nem sequer questiona o que ensina e o porquê de ensinar. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com o aluno. A opção de educador significa que esse profissional não pode ser definido como agente social da continuidade, ou seja, não deve ser uma peça de “um aparelho ideológico do Estado” a serviço da reprodução de esquemas de opressão. É preciso pensar o profissional educador como agente de transformação da sociedade, com a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na área de sua especialidade. (CARVALHO *et al*, 1999).

Na definição do perfil e da identidade do profissional destaca-se a perspectiva de entender a docência como elemento fundamental na formação do profissional da educação, e do pedagogo especificamente. Desta forma é que:

A definição da docência como base da identidade do pedagogo fundamenta-se na concepção de que é na práxis do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. A docência constitui, portanto, uma dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas não o expressa na sua totalidade, tendo em vista a compreensão que este representa a dimensão maior que deve servir como eixo norteador da formação. (Idem).

A noção de trabalho pedagógico serve igualmente como referência no processo de formação, aproximando-se mais uma vez dos princípios defendidos, sobretudo pela ANFOPE. A compreensão do trabalho na escola extrapola a idéia de conceito/tarefa de docência; entendê-la como trabalho pedagógico significa compreendê-la no conjunto da escola, não se restringindo, portanto, ao espaço da sala de aula e aos processos que ali ocorrem (Freitas, 2001).

A concepção de formação proposta amplia assim a subjacente ao currículo anterior que restringia a formação do pedagogo escolar. É então proposta a inclusão de conteúdos referentes às diferentes dimensões que integram o trabalho pedagógico.

No âmbito local se reproduziram as discussões que se davam no cenário nacional. A proposta aprovada foi e tem sido objeto de críticas por um grupo de professores do Centro de Educação que a consideram frágil, com uma formação ampla que inclui a preparação para a docência e gestão e organização do trabalho pedagógico no campo da educação formal e não formal, na medida em que permitiria ao pedagogo o exercício dos mais diferentes papéis.

O currículo do curso em vigor possui uma carga horária de 3200 horas e é o mesmo tanto para as turmas ofertadas em Belém, como para os cursos em convênio. A sua estruturação se baseia em núcleos, que, por sua vez, são compostos por dimensões assim explicitadas:

- **Núcleo Básico**, constituído pelas seguintes dimensões: *Fundamentação do Trabalho Pedagógico, Currículo, Ensino e Avaliação, Pesquisa e Prática Pedagógica.*
- **Núcleo Específico**, constituído pelas dimensões *Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.*
- **Núcleo Eletivo**, organizado em tópicos temáticos (*Educação Ambiental, Educação a distância, Educação de Jovens e Adultos, etc*) ou atividades independentes.

O currículo proposto rompeu em certa medida com um dos pilares do currículo anterior, reflexo ainda da influência da Reforma Universitária de 1968 – o ciclo básico. Essa reforma havia estruturado os cursos de graduação em dois ciclos: básico e profissional, os quais foram mantidos na reestruturação curricular ocorrida em 1985. O 1º ciclo do curso proposto naquela ocasião incluía pelo menos 05 (cinco) disciplinas introdutórias, como Introdução à Filosofia, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, Introdução à Sociologia, Introdução à Economia e Introdução à Educação.

A nova proposta assume a formação de professores direcionada para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e mantém a preocupação com a formação de professores para o ensino médio e para as diferentes dimensões do trabalho pedagógico (p. 35). Uma outra característica a ser destacada é a perspectiva de nucleações assumida no currículo proposto, que incentiva a integração entre as atividades e disciplinas que apresentam vínculos entre o que propõe cada núcleo ou dimensão. Para uma melhor compreensão do currículo vejamos como o desenho curricular do curso está configurado:

QUADRO 5 – Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPA

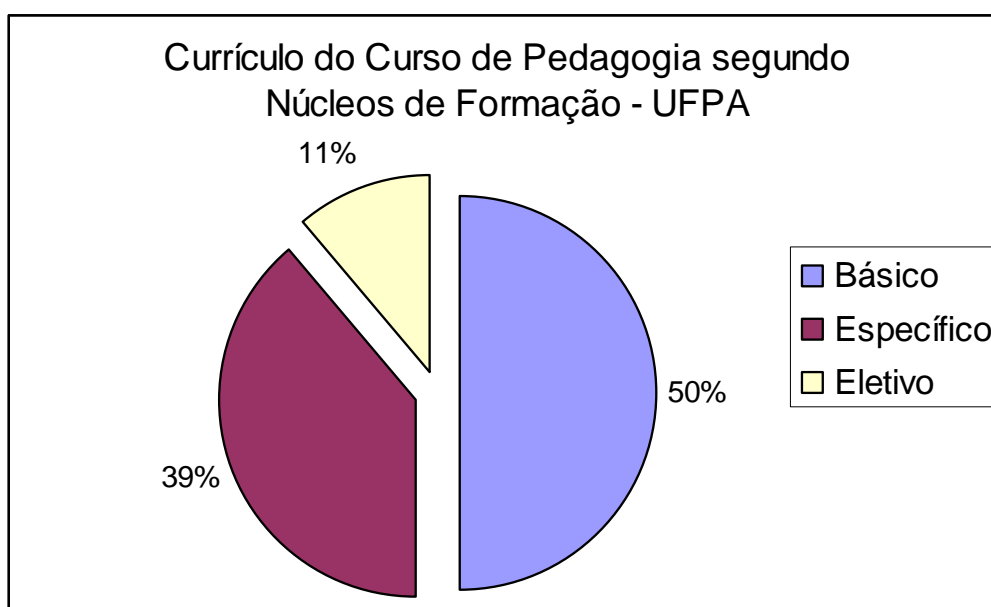
SEMESTRE	DISCIPLINA	CH	CR
1º	Filosofia da Educação	75	5
	História Geral da Educação	75	5
	Sociologia da Educação	75	5
	Psicologia da Educação	75	5
	Corporeidade e Educação	60	4
	SUB-TOTAL	360	24
2º	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60	4
	Concepções Filosóficas da Educação	60	4
	Pesquisa Educacional	60	4
	Legislação da Educação	60	4
	Fundamentos da Didática	60	4
	História da Educação no Brasil e na Amazônia	60	4
SUB-TOTAL	360	24	
3º	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	4
	Arte e Educação	60	4
	Antropologia Educacional	60	4
	Teoria do Currículo	60	4
	Ludicidade e Educação	45	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil	75	5
SUB-TOTAL	360	24	
4º	Prática Pedagógica	60	4

	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências	75	5
	Biologia da Educação	60	4
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	75	5
	Seminário de Pesquisa I	60	4
	SUB-TOTAL	330	22
5°	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	5
	Didática e Formação Docente	60	4
	Fundamentos da Educação Especial	60	4
	Metodologia da Pesquisa em Educação	60	4
	Prática de Ensino na Educação Infantil	60	4
	Seminário de Pesquisa II	45	2
	SUB-TOTAL	360	23
6°	Laboratório de Pesquisa	60	4
	Prática de Ensino na Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	4
	Avaliação Educacional	60	4
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia	75	5
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História	75	5
	SUB-TOTAL	330	22
7°	Sociedade, Trabalho e Educação	60	4
	Estatística Aplicada à Educação	60	4
	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60	4
	Organização do Trabalho Pedagógico	60	4
	Prática de Ensino na Escola Normal	60	4
	Tecnologias Informáticas e Educação	45	2
	SUB-TOTAL	345	22
8°	Planejamento Educacional	60	4
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60	4
	Estágio Supervisionado	60	4
	Política Educacional	60	4
	Sociedade, Estado e Educação	60	4
	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	45	3
	Trabalho de Conclusão de Curso	60	4
SUB-TOTAL	405	27	
NÚCLEO ELETIVO	Tópicos Temáticos	Variável	Variável
	Atividades Independentes	Variável	Variável
	SUB-TOTAL	350	Variável
TOTAL		3.200	188

A preocupação com a questão interdisciplinar, explicitada ao longo do projeto do curso, não se reflete na materialização das ementas propostas. É o caso da dimensão pesquisa e prática pedagógica, em que não se percebe a articulação desejada entre estes componentes curriculares. Se essa articulação ocorre, ela se dá como uma opção do trabalho dos professores e não como uma política institucional.

Pode contribuir para isso a distância existente entre a concepção da proposta e a sua materialização, por um conjunto de professores nem sempre sensíveis a essa proposição, pelos motivos já explicitados. A visualização da composição do currículo do curso segundo os núcleos de formação pode melhor evidenciar as opções curriculares feitas.

Gráfico 6 - Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA segundo núcleos de formação



a) Núcleo Básico

Esse núcleo corresponde a 49,69% do currículo proposto e tem como objetivo central a capacitação do pedagogo:

através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Nesse sentido, esse núcleo deve se constituir a partir de uma abordagem tanto do ensino como das visões sociais que o explicam e o informam, analisando suas implicações epistemológicas e a forma como determinam a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares, contextualizando os diferentes projetos educacionais para a sociedade. (CARVALHO *et al*, 1999).

Três dimensões constituem o **Núcleo Básico**: *Fundamentação do Trabalho Pedagógico, Currículo, Ensino e Avaliação, Pesquisa e Prática Pedagógica*, sendo assim descritas no projeto do curso:

- a) **Fundamentação do Trabalho Pedagógico** - contempla a compreensão dos processos educativos de forma mais global e as suas diferentes interfaces na atuação do profissional da educação. Esta dimensão deverá contemplar conhecimentos que problematizem a educação nas suas dimensões: filosófica, sociológica, psicológica, histórica, antropológica, com ênfase no estudo da problemática educacional brasileira.
- b) **Currículo, Ensino e Avaliação** - esta dimensão privilegiará a problemática do ensino enquanto prática educativa, tomando por base diferentes realidades onde se realiza o trabalho pedagógico em suas modalidades formal e não formal.. Para isso, voltar-se-á para conteúdos que possibilitem ao docente a aquisição de saberes que norteiam *o fazer* pedagógico. Entre esses saberes dar-se-á ênfase às práticas docentes e às relações teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem, novas tecnologias educacionais e interação professor-aluno sob diferentes perspectivas.
- c) **Pesquisa e Prática Pedagógica** - esta dimensão deverá contemplar um corpus de conhecimento sobre a produção científica no campo educacional, cujo recorte será o trabalho pedagógico nas suas múltiplas dimensões. Partindo dos campos de saberes anteriores, que apontam para a inclusão de campos-sínteses nos quais se expressem unidades integradoras do conhecimento educacional, os estudos decorrentes desta dimensão deverão incidir sobre saberes que possibilitem aproximações conceituais sucessivas à realidade empírica, a ser interrogada, compreendida, analisada, planejada e modificada pelo profissional da educação em formação, numa perspectiva de totalidade. (Idem).

Os componentes curriculares que integram esse núcleo correspondem ao maior percentual de conteúdos e atividades do desenho curricular do curso. Este fato pode ser explicado em função da inclusão nesse núcleo das disciplinas ditas de fundamentação

pedagógica, sobretudo aquelas voltadas para a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural, cuja influência exercida no currículo anterior se fazia igualmente sentir.

Há que se levar em conta que aquilo que é reproduzido na escola pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores vindos do contexto específico de cada instituição escolar. Neste sentido, é possível pensar que no processo de recontextualização ocorrido, tiveram peso os discursos oriundos da própria instituição. Merece especial destaque neste caso considerar as relações de poder exercidas na categoria docente, onde era significativo o grupo de professores vinculados às disciplinas chamadas de fundamentação.

A dimensão *Fundamentação do Trabalho Pedagógico* é composta pelas seguintes disciplinas que se explicitam através de suas ementas:

Filosofia da Educação: A importância da compreensão da natureza específica do pensar filosófico, a partir do estudo dos clássicos – das correntes subjetivistas e objetivistas do conhecimento - para análise da práxis educativa. Esta disciplina aponta, portanto, para o campo epistemológico da Filosofia e suas implicações para a compreensão da Cultura e da Educação, enquanto dimensões indissociáveis da Filosofia.

História Geral da Educação: Abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.

Sociologia da Educação: O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação. As teorias sociológicas da educação. A importância da sociologia da educação na formação do educador.

Psicologia da Educação: Paradigmas da psicologia. Pressupostos conceituais e metodológicos. Caminhos da investigação psicológica, da padronização a construção de sujeitos concretos. Estado da psicologia e educação

Antropologia Educacional: Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss. Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades - singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.

Biologia da Educação: Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.

História da Educação Brasileira e da Amazônia: História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia

A dimensão denominada *Fundamentação do Trabalho Pedagógico* inclui os componentes curriculares de disciplinas usualmente consideradas como dos fundamentos da

educação, que já faziam parte do antigo currículo. Destaca-se ainda a inclusão de *Antropologia Educacional*, que passa a fazer parte do elenco de disciplinas obrigatórias.

Não percebemos relação entre o que propõe os componentes curriculares voltados para a pesquisa e os componentes curriculares direcionados para a docência. Para que a articulação mencionada ocorresse seria necessário que houvesse um diálogo mais produtivo entre os componentes curriculares direcionados para a pesquisa e os da prática pedagógica, com uma clara interação entre ambos. Se considerarmos a produção científica relativa a esse campo - o da prática docente -, verifica-se a existência de poucas pesquisas direcionadas a ele, o que pode concorrer para que o diálogo entre os componentes curriculares dessa dimensão com outros presentes no currículo não venha ocorrendo.

Tendo em vista essa dificuldade, talvez fosse mais apropriada a inclusão da dimensão da prática docente no *Núcleo Específico* do curso, que melhor materializa a formação profissional, uma vez que se volta para o campo de atuação do pedagogo.

Considerando que as orientações curriculares oficiais privilegiaram, entre outros, a ênfase nos componentes curriculares direcionados para o conhecimento dos conteúdos específicos das séries nas quais o futuro professor atuará, e nos componentes curriculares direcionados para a prática pedagógica, podemos dizer que o currículo em análise foi concebido sem incorporar essas prioridades.

Uma outra constatação diz respeito à não-inclusão do aproveitamento da experiência anterior dos alunos como estratégia curricular nas turmas especiais destinadas à formação de professores das redes municipais do estado do Pará. Se tomarmos essa característica em consideração, observaremos que não foi priorizada a inclusão de componentes curriculares que contemplassem o aproveitamento da experiência dos professores em formação, ou mesmo que incluísse institucionalmente um processo de reflexão sobre a prática desenvolvida por cada um dos formandos ou do desenvolvimento profissional desses.

São as seguintes as disciplinas que compõem a dimensão *Pesquisa e Prática Pedagógica* :

Pesquisa Educacional: O processo de construção do conhecimento e o ato de pesquisar em educação. Fundamentos epistemológicos da pesquisa

educacional. O planejamento da pesquisa: a estruturação formal do trabalho acadêmico

Metodologia de Pesquisa: A produção científica na área da educação no Brasil. Procedimentos teórico - metodológicos da Pesquisa em Educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados.

Seminários de pesquisa: Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.

Laboratório de Pesquisa: A construção do projeto de pesquisa: orientação teórico-metodológica. Leitura e desconstrução de pesquisas elaboradas na área de educação. O relatório da pesquisa enquanto ato científico.

Prática Pedagógica: Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas Análise global e crítica da realidade educacional.

Prática de Ensino na Educação Infantil: Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação infantil em diferentes contextos educativos

Prática de Ensino na Escola Fundamental: Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando-se diferentes contextos educativos.

Prática de Ensino na Escola Normal: Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação no ensino normal

Estágio Supervisionado: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil e de educação fundamental (séries iniciais), direcionado à gestão e organização do trabalho pedagógico.

A reduzida abordagem dos componentes curriculares destinados à pesquisa, presentes no currículo anterior quando uma disciplina considerada fundamental, como *Laboratório de Pesquisa*, era incluída no currículo em caráter optativo, foi agora modificada, sendo destinado a ela percentual significativo 10,78% do currículo do curso, que corresponde a 345 horas deste. Nesse percentual estão incluídas as disciplinas *Pesquisa Educacional*, *Metodologia de Pesquisa*, *Seminários de Pesquisa* (dois) e *Laboratório de Pesquisa*. De um lado essa preocupação com a formação para a pesquisa talvez seja um reflexo do quadro de qualificação docente do curso, que se caracteriza por um elevado número de mestres e doutores. Por outro lado, pode ser reflexo ainda da influência da formação do professor – pesquisador destacada em outros currículos, como é o caso da UEPA. Enfim, o discurso da UFPA, na sua dimensão interdiscursiva, dialoga, aceitando, o que parece ser o caso, outros discursos no campo.

A dimensão *Currículo, Ensino e Avaliação* está assim composta:

Concepções Filosóficas da Educação A importância da compreensão filosófica da realidade cultural no interior do atual contexto sócio-político, para a compreensão crítica da formação e da prática do educador.

Teoria do Currículo Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do

currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.

Fundamentos da Didática Enfoque e objetivo, a pesquisa em Didática, formas organizativas do ensino, a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares. planejamento e avaliação do ensino. Construção de projetos de ensino. Experiências pedagógicas alternativas.

Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção

Avaliação Educacional Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional: planejamento, implementação e operacionalização.

Corporeidade e Educação Análise e vivências da corporeidade ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento. Vivências ldicas visando a consciência corporal.

Fundamentos da Educação Especial: Perspectivas históricas e conceituais. A declaração de Salamanca e a educação para todos. A Constituição Federal Brasileira A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta de inclusão. Educação e diversidade. Deficiência e Cidadania A inserção social do PNEE.

Tecnologias Informáticas e Educação A utilização do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.

Foram incluídas na dimensão *Currículo, Ensino e Avaliação* as disciplinas Concepções Filosóficas da Educação e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, tendo em vista a estreita articulação entre essas disciplinas e a compreensão dos processos que envolvem o currículo, o ensino e avaliação.

Destaca-se ainda a inclusão de uma disciplina intitulada *Corporeidade e Educação*, a qual está relacionada à cultura institucional do Centro de Educação da UFPA, da qual fazem parte professores vinculados à área da Educação Física. Essa área integra um dos departamentos que compõem o referido centro, Departamento de Educação Física, e que anteriormente era responsável pela oferta das disciplinas *Educação Física I* e *Educação Física II*, obrigatórias a todos os cursos de graduação.

A perspectiva de abordagem no currículo das novas tecnologias ainda se manifesta timidamente considerando que a disciplina *Tecnologias Informáticas e Educação*

dispõe de uma carga horária de apenas 45 horas, o que parece ser insatisfatório para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades necessários ao futuro professor.

Uma outra observação diz respeito à disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, cuja ementa está direcionada muito mais para uma discussão histórica e conceitual sobre a Educação Especial, do que no sentido de instrumentalizar o formando com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva na sala de aula e fora dela.

b) Núcleo Específico

Em relação ao *Núcleo Específico* – que corresponde a 39,76% do curso, cujas dimensões *Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Modalidade Normal e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico* remetem à especificidade da formação do licenciando em Pedagogia. Esse núcleo tem como objetivo central:

consolidar uma nova identidade profissional do pedagogo, a partir de uma base de formação que contemple um conjunto articulado de conhecimentos mínimos necessários, que o qualifique para atuar nos espaços educativos formais e não-formais numa perspectiva de totalidade. Isso responde à necessidade de superar a fragmentação do curso, caracterizada principalmente pelas chamadas habilitações, uma questão central apontada durante os Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia e do Centro de Educação. (CARVALHO et al, 1999).

As dimensões que compõem o *Núcleo Específico* são assim descritas no projeto do curso:

1- Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - esta dimensão incluirá temáticas que contemplem a análise dos fundamentos político-sociais e pedagógicos da educação infantil, as modalidades de atendimento à criança, o processo de apropriação da leitura e da escrita, a aprendizagem do cálculo matemático e o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas, a análise das categorias tempo, espaço, cultura e natureza nas relações humanas e os fundamentos teórico-práticos da corporeidade e da arte-educação.

2- Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico - esta dimensão terá como ênfase as diversas alternativas de educação formal e não - formal, focalizando a análise das políticas educacionais no Brasil, as atribuições e competências da administração dos sistemas e órgãos educacionais, a gestão coletiva na administração pública, a administração e gestão democrática do projeto político - pedagógico da escola, coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais, construção de projetos educativos de ensino presencial e a distância, além da proposição, desenvolvimento e

avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino. (Idem).

A dimensão **Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Normal** é composta das seguintes disciplinas:

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português: Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise linguística) nas séries iniciais

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática: Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências: As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo. Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências: a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos: a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade. Inovação metodológica

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História: A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano, mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento. Estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia: Fundamentos da geografia escolar. Concepções de ensino de Geografia A construção do conceito de espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia Análise de programas oficiais e alternativos.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Educação Infantil: Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da

dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.

Didática e Formação Docente: Relação teoria — prática na formação do professor. Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente e formação continuada de professores. O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula.

Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita: Fundamentos da Psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem princípios Psicocognitivos e o aprendizado da língua materna Pressupostos psicológicos dos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. O papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores.

Arte e Educação: Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar

Ludicidade e Educação: Estudo histórico da ludicidade. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática cultural. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil. Atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Aos chamados conteúdos específicos do ensino das séries iniciais ficam reservados apenas 675 horas, o que corresponde a 21,9% do total do curso, isso se considerarmos que neles estão incluídos conteúdos direcionados para a educação infantil. Apesar disso, já representa um avanço, principalmente se considerarmos as opções do currículo anterior, que de forma bem superficial incluía esses conteúdos. Essa opção, conforme já mencionado, reflete a própria história do curso e a predominância do ensino propedêutico em detrimento da iniciação do formando no ensino da profissão, neste caso voltado para atuação no ensino das séries iniciais e educação infantil.

As disciplinas da dimensão *Trabalho Docente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* conseguem, relativamente, equilibrar a relação teoria e prática, uma vez que incluem tópicos relacionados com a discussão conceitual de cada uma das áreas de formação sem, entretanto, desconsiderar a necessidade de fornecer instrumentos para desenvolvimento do trabalho docente no contexto da sala de aula.

Essa possibilidade poderia ser ampliada, uma vez que ainda é reduzida a carga horária de cada um desses componentes curriculares dispõe para desenvolver simultaneamente a fundamentação teórico-metodológica para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Normal.

A dimensão *Organização do Trabalho Pedagógico* assim se estrutura:

Gestão de Sistemas e Unidades Escolares

Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional: linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio-histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais da administração pública. Processo de administração democrático

Sociedade, Estado e Educação

O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-política das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação

Política Educacional

Contexto econômico, político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a partir da década de 60. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

Sociedade, Trabalho e Educação

A função da educação na nova ordem mundial A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições

Estatística Aplicada à Educação

Apresentação tabular de dados educacionais. Representação gráfica de informações educacionais. Cálculo e interpretação de indicadores estatísticos educacionais: percentuais, coeficientes e taxas, índice de densidade e números índices. Medidas de tendência central enquanto subsídio quantitativo para avaliação. Medidas de variabilidade.

Organização do Trabalho Pedagógico

Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.

Planejamento Educacional

Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes

Legislação Educacional

O estado, o direito, a organização da educação. O gestor escolar, as normas e os procedimentos. A Legislação e o contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.

Pedagogia em Ambientes Não-Escolares

Pedagogia: conceitos e dimensões sócio-políticas na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua, pedagogia em ambientes *empresariais*. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida

Em relação à dimensão *Organização do Trabalho Pedagógico*, percebe-se a intenção em pensar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo docente nos diferentes níveis em que se pode exercer a prática educativa para além da sala de aula propriamente dita. Isto inclui outras atividades desenvolvidas no sistema educacional bem como em outros contextos nos quais pode ocorrer a prática educativa, como é o caso, por exemplo, do trabalho pedagógico exercido em âmbito não formal.

Na proposta curricular são incluídas 585 horas nas quais os componentes curriculares visam articular teorias educacionais à práticas pedagógicas voltadas para a construção, proposição de projetos direcionados à gestão escolar, propriamente dita, e à coordenação pedagógica.

São incluídas nessa dimensão disciplinas tradicionalmente classificadas como de fundamentação como é o caso de *Sociedade, Estado e Educação, Sociedade Trabalho e Educação*, o que sugere o predomínio de uma posição teórica de carácter político-sociológico. É como se outras disciplinas igualmente importantes para a gestão escolar e coordenação pedagógica, como é o caso de *História da Educação, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação*, tivessem uma relação secundária com as disciplinas previstas na dimensão analisada.

Em relação à possibilidade de formação do profissional para a chamada educação não-formal, apenas uma disciplina é incluída nessa dimensão propondo o preparo para este campo tão vasto de atividades: *Pedagogia em Ambientes Não-Escolares*, que está direccionada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em outros espaços educativos, como é o caso do trabalho desenvolvido por educadores de rua, nas empresas, nos espaços de promoção de saúde, etc.

O currículo analisado caracteriza-se pelo predomínio de uma tradição pedagógica de cunho marxista em que são relevantes idéias e conceitos como as que propõem considerar o trabalho como princípio educativo, assumindo o compromisso em estabelecer relação entre educação e trabalho. Aliado a isto, coloca-se a aquisição de conhecimentos e habilidades que pretendem desenvolver a consciência social dos cidadãos com vistas à construção de uma sociedade melhor, do ponto de vista de igualdades e justiça, tendo em vista o compromisso que o professor deve ter com uma ação transformadora, na escola e fora dela.

Em função deste último aspecto decorre a preocupação com a perspectiva de inclusão da dimensão extra-escolar ou da educação não formal.

c) Núcleo Eletivo

Uma das principais inovações do currículo aqui analisado, o *Núcleo Eletivo*, totaliza 350 horas, correspondendo a 10,94% do curso. Atende fundamentalmente à necessidade de flexibilização curricular motivada, segundo o documento em análise, pela construção de um percurso acadêmico próprio, no qual o aluno, a partir de seus interesses mais específicos, poderia escolher um caminho diferenciado, optando pelo aprofundamento de um dos tópicos temáticos ofertados: Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação Rural, Educação Especial, etc.

O *Núcleo Eletivo* possibilita ainda ao aluno cursar disciplinas isoladas, freqüentar atividades programadas no próprio curso ou obter créditos realizando outras atividades, por meio de disciplinas optativas da área de abrangência do curso ou de outras áreas de conhecimento, exercício de monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação em eventos científicos na área de educação e publicação de trabalhos científicos.

Os tópicos temáticos então indicados são compatíveis com necessidades apontadas nas Diretrizes Curriculares, como é o caso de Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, conforme explicitado no Parecer CNE/CP nº 009/2000:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poder constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são entre outras temáticas a serem consideradas (Parecer CNE/CP nº 009/2000. Pg. 26).

Uma outra observação de ordem mais geral diz respeito à constatação de que apesar do predomínio da estrutura disciplinar, evidenciada nas opções feitas no desenho curricular do curso, há uma preocupação em incluir, como atividades curriculares, trabalhos

desenvolvidos pelos alunos anteriormente considerados como atividades extracurriculares e que se refletem no aproveitamento de atividades independentes incluídas no núcleo eletivo do curso. Conforme já mencionado, isso se constituiu inclusive em política curricular desenvolvida pela administração superior da UFPA em conformidade com o processo de flexibilização curricular seguido pelo MEC e adotado em grande parte das universidades brasileiras.

Outra possibilidade prevê a escolha de componentes curriculares não necessariamente vinculados à oferta do curso de Pedagogia, como é o caso do aproveitamento de atividades desenvolvidas pelos alunos: monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão, estágios profissionais ou até mesmo de disciplinas isoladas. Isto ocorre em diferentes universidades, no que é denominado de flexibilização horizontal.

Entre as justificativas explicitadas para a inclusão do *Núcleo Eletivo* está a de levar em consideração uma peculiaridade do curso de Pedagogia naquele momento, o ano de 1999: o atendimento às diferentes realidades de cada *campus*, ainda vinculados ao *campus* de Belém, com um corpo docente reduzido e ainda em processo de qualificação, para atender a uma oferta definida a partir de parâmetros referentes à realidade da capital.

A flexibilização curricular reflete uma tendência observada internacionalmente que prioriza a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais. Essa tendência, já evidenciada no 1º capítulo deste trabalho e que foi uma política incentivada pelo MEC naquele momento. É interessante destacar este aspecto como uma das principais características que norteiam o currículo do curso em vigor, e que pode a princípio parecer contraditório se considerarmos a forte oposição ao “*establishment*” que marcou toda a sua discussão e elaboração. Neste caso é possível pensar que houve no processo de recontextualização uma aceitação de princípios do campo discursivo oficial para o campo do discurso pedagógico.

Entre as possíveis explicações para a incorporação dessa característica no currículo do curso está a idéia expressa por Foucault de que cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo dos poderes em questão (Foucault, 1986:183).

Não é possível entender um campo discursivo isoladamente, havendo uma intensa circulação de uma região a outra do universo discursivo, remetendo-nos assim à idéia de interdiscursividade já referida em que não é possível entender as formações discursivas sem que reconheçamos a natureza heterogênea de que são constituídas.

Fischer (2001:211) nos lembra de que, para Foucault, cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão. A interdiscursividade está relacionada com o afloramento das contradições, das diferenças, apagamentos, esquecimentos, ou seja, com a emergência da heterogeneidade que subjaz a todo discurso.

4.2.3 Universidade da Amazônia – UNAMA

Atualmente, no curso de Pedagogia ofertado por esta instituição constata-se a existência de três currículos diferenciados. Em Belém são feitas duas ofertas denominadas: "Pedagogia, Ciência da Educação" e "Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar com ênfase em Educação Infantil", além do curso ofertado nos convênios com os municípios do interior do estado do Pará.

O Curso de Pedagogia, Ciência da Educação, ofertado em Belém, objetiva a formação do Licenciado como professor das disciplinas pedagógicas do ensino médio e como especialista em educação para o exercício das funções de administração, supervisão e orientação educacional e por isso não será incluído na análise aqui desenvolvida. O currículo do curso está estruturado em dois núcleos, um comum e outro de formação específica, totalizando 2.952 horas ao longo de quatro anos e devido não se referir ao objeto de estudo desta tese não será aqui analisado.

A oferta da 1ª turma de "Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar com ênfase em Educação Infantil" ocorre a partir de 1994. De lá para cá houve mudanças no currículo inicialmente aprovado, sendo assim consideradas para a análise aqui desenvolvida as duas propostas que vigoraram desde então.

A manutenção de currículos diferenciados está relacionada com a necessidade de atendimento a demandas específicas da população que habitualmente procura a UNAMA em

busca do Curso de Pedagogia. O currículo “Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar com ênfase em Educação Infantil” foi concebido para atender à necessidade de formação de profissionais na escola, sobretudo no que diz respeito à educação infantil. O outro currículo "Pedagogia, Ciência da Educação” está voltado para a formação do pedagogo numa lógica de superação das habilitações e que vê o pedagogo como um articulador das atividades educativas.

Além disso, o atendimento às demandas oriundas das necessidades de qualificação das prefeituras do interior do estado, que a todo o momento recorrem às instituições de ensino superior para estabelecimento de convênios firmados com recursos do FUNDEF, gera em consequência a criação e a formatação de cursos que decorrem dessas demandas. Ao mesmo tempo, a característica de esses cursos se realizarem fora da sede está relacionada com o fato de a UNAMA ser uma instituição de natureza privada remetem à exigência de submeter o projeto dos cursos à aprovação das instâncias oficiais.

Neste sentido, a UNAMA concebeu um Programa Especial de Interiorização destinado à oferta de cursos de licenciaturas. Por se constituir em oferta fora da sede, o projeto dos cursos a serem ofertados foi submetido às instâncias superiores do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Superior, a qual desempenhou papel importante para reorientar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.

Desta forma, um terceiro currículo foi concebido para atendimento a essa demanda e que foi objeto de parecer específico do MEC, uma vez que se tratava de curso fora da sede.

De um modo geral, predomina o currículo por disciplinas nas propostas analisadas. A exceção é a proposta que objetiva a qualificação em serviço de professores das redes de ensino e que inclui 216 horas de Atividades Complementares. Essas atividades “constituem um conjunto de atividades acadêmicas, científicas e culturais que consolidem a relação teoria-prática” e já estão previstas para serem desenvolvidas em eventos promovidos pela UNAMA no projeto pedagógico do curso: Fórum de Interiorização de Licenciaturas, Jornada Pedagógica, Semana Acadêmica de Pedagogia, Jornada de defesa de trabalho de Graduação.

O desenho curricular está estruturado em um elenco de disciplinas distribuídas anualmente, não havendo nenhuma aglutinação por eixos, núcleos ou áreas, à exceção das atividades referidas no parágrafo anterior. Por esse motivo, na análise da matriz curricular utilizaremos um quadro⁶⁶ especialmente construído para tal e estruturado em eixos curriculares: *Fundamentos da Educação, Conteúdos da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Prática Docente, Formação para a Pesquisa e Estudos Independentes/Outras Atividades Curriculares.*

Para efeito de análise e tendo em vista que o material disponibilizado pela instituição incluiu apenas o conteúdo programático das disciplinas, este será tomado como referência neste capítulo. A exceção foi o currículo do Curso de Pedagogia, inserido no Programa Especial de Interiorização, ao qual pudemos ter acesso na sua íntegra.

Vejamos agora a descrição de cada um dos eixos curriculares mencionados:

1 - Eixo Fundamentos da Educação: inclui 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 dos 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 da 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.

⁶⁶ Apresentamos as áreas do curso como eixos, com a finalidade de representar o currículo em formato semelhante ao dos outros cursos, possibilitando simetria de análise e de comparação.

4 - Eixo da 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 de Formação para a Pesquisa: direcionado à iniciação à pesquisa.

6 - Eixo dos Estudos Independentes/outros Componentes curriculares: possibilita o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelos alunos em estudos e práticas desenvolvidas em atividades curriculares complementares à integralização curricular; inclui ainda estudos que tem como objetivo a diversificação da formação.

Outros componentes curriculares: inclui disciplinas e atividades que não seguem as especificações apontadas nos eixos anteriores.

4.2.3.1 Pedagogia Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar

Em 1997 a instituição manteve a tendência em dividir o curso por habilitações (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Professor das matérias pedagógicas do 2º Grau, além de Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar), o que se evidencia no oferecimento de currículos diferenciados.

Segundo *Guia Acadêmico* divulgado pela instituição no ano de 1997, o curso assume de forma explícita o propósito com a formação docente:

Inserido numa realidade contraditória e dinâmica, o CURSO DE PEDAGOGIA propõe desenvolver uma educação problematizante, criadora, reflexivo-crítica, permanente, dando o necessário embasamento teórico-prático para que os **futuros professores** possam enfrentar as contradições da realidade social, apropriados da instrumentalização que lhes permita apreendê-la e transformá-la. (grifo nosso)

Os objetivos do curso *Pedagogia Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar* são assim definidos no *Guia Acadêmico* desse ano:

- Sólida formação teórica que capacite o pedagogo a realizar uma leitura crítica da realidade, no sentido de apreendê-la e interferir para a sua transformação.
- Compreensão dos princípios básicos que sustentam o processo ensino-aprendizagem bem como uma competência técnico-política que garanta a

instrumentalização necessária à produção de conhecimento e à prática docente compatível com as transformações necessárias da realidade atual.

- Habilitação técnica específica para a prática pedagógica em nível das funções de administrador, orientador, supervisor e especialista em educação pré-escolar.

- Contínuo desenvolvimento profissional pessoal, privilegiando a formação de uma atitude crítico-reflexiva, mediante a vivência de relações democráticas, articuladas à formação da consciência social que lhe possibilite atender aos interesses da população amazônica.

Contraditoriamente ao que se poderia esperar de um curso intitulado Habilitação Magistério do Pré-Escolar à 4ª Série do Ensino Fundamental é enfatizada na descrição do perfil do profissional a ser formado uma preocupação acentuada com as questões referentes à coordenação pedagógica na pré-escola, conforme pode ser depreendido do trecho extraído do Guia Acadêmico:

- Assessorar propostas curriculares, planos de ação, programas de avaliação em nível de educação pré-escolar.

- Propor estudos ou pesquisas que visem acompanhar ou aprimorar as atividades docentes.

- Compatibilizar os projetos didáticos correspondentes às diferentes escolas mediante uma coordenação vertical e horizontal.

- Assegurar o fluxo de informação entre a escola e os sistemas de ensino.

- Promover eventos onde serão priorizadas as discussões amplas sobre a educação infantil na região amazônica.

- Planejar medidas que favoreçam a formação do professor para a oferta de uma escola de qualidade.

- Prestar assistência técnica aos professores de educação infantil.

- Participação na elaboração do plano escolar privilegiando o desenvolvimento da criança na sua totalidade – tanto do ponto de vista afetivo, como físico, cognitivo e espiritual.

- Coordenar e planejar experiências junto ao corpo docente a fim de se construir coletivamente o processo educativo.

- Promover o aprimoramento do corpo docente através de cursos, seminários, sessões de estudos, palestras e encontros sobre a problemática da educação infantil.

- Colaborar na seleção de material didático e recursos audiovisuais em geral para o enriquecimento das aulas nas classes infantis.

- Estimular a criatividade e acatar idéias e sugestões, criando assim um clima favorável ao trabalho de equipe na escola entre professores, crianças, pais e corpo técnico-administrativo.

- Assessorar a direção da escola na interpretação da filosofia e da política educacional infantil, estabelecidas pelos órgãos federais bem como na determinação da linha geral da ação da escola.

- Criar alternativas inovadoras para a solução dos problemas do cotidiano escolar (Guia Acadêmico 1977:8).

O que se depreende é que o currículo acaba por ser influenciado pela trajetória de formação percorrida pela instituição e que não difere de outros cursos de Pedagogia: a de

formação de técnicos, mais especificamente para atuar na educação pré-escolar. Reflete as demandas do mercado de trabalho, que passa a exigir a contratação de professores qualificados em nível superior para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e posteriormente objeto de exigência da nova LDB. As atribuições referidas nesse documento estão direcionadas muito mais às possibilidades de atuação do profissional em atividades exercidas pelo Técnico em educação que não se situam no espaço específico da sala de aula, isto na educação pré-escolar e secundariamente se referem às questões específicas da docência.

Quadro 6 – Desenho curricular do Curso de Pedagogia Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar - UNAMA

SÉRIE	DISCIPLINA	CH	CR
1ª	Língua Portuguesa	108	6
	Prática dos Desportos	72	2
	Educação Física	72	4
	Introdução à Filosofia	72	4
	Psicologia da Educação	108	6
	Sociologia	108	6
	Introdução à Educação	72	4
	Matemática	108	6
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	72	4
2ª	Filosofia da Educação	108	6
	Psicologia da Aprendizagem	108	6
	Sociologia da Educação	72	4
	História da Educação	108	6
	Estatística Geral e Aplicada à Educação	108	6
	Didática	144	8
	Tecnologia e Informática na Educação	72	4
3ª	Estrutura e Funcionamento do Ensino	72	4
	Psicologia da Infância e da Adolescência	108	6
	Metodologia do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa/Estudos Sociais)	72	4
	Metodologia do Ensino Fundamental II (Ciências/ Matemática)	72	4
	Processo de Alfabetização	72	4
	Fundamentos de Lingüística	72	4
	Fundamentos e Métodos da Educação Pré-Escolar	108	6
Prática de Ensino (Pré-Escolar e 1ª a 4ª série)	144	4	
4ª	Psicomotricidade	72	5
	Formas de Expressão I (Verbal/Plástica)	72	5
	Formas de Expressão II Musical/Corporal)	72	5
	Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar	72	4
	Literatura Infante-Juvenil	72	4
	Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola	72	4
	Práticas Integradas de Educação Pré-Escolar	216	6
	Trabalho de Conclusão de Curso	72	S/ CR
TOTAL		2952	151

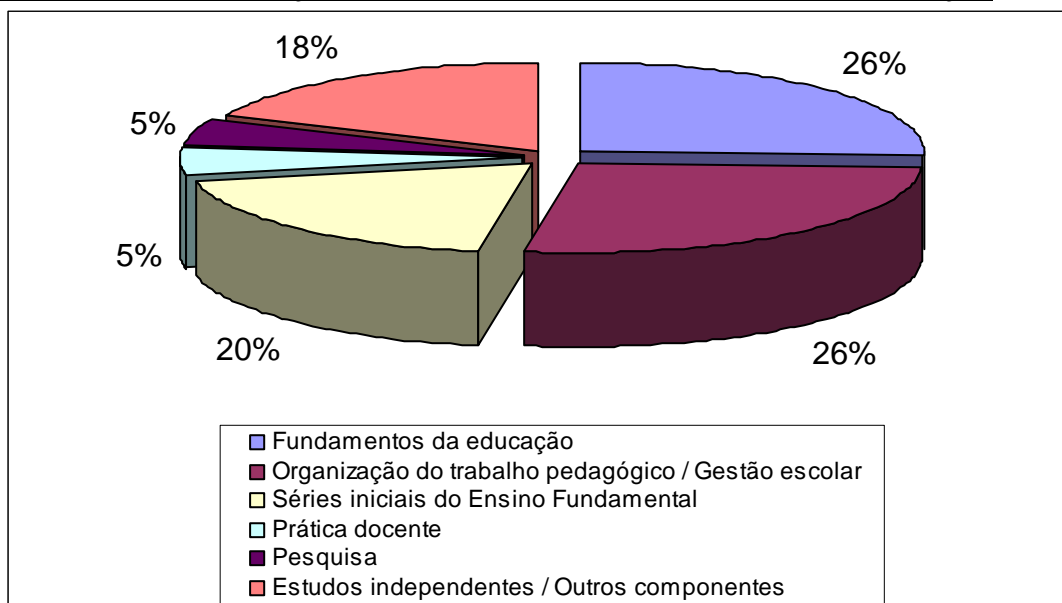
De acordo com a classificação que estabelecemos, faremos agora uma projeção de como se configuraria a matriz curricular do curso segundo os eixos de formação já anunciados. Na perspectiva de fundamentar a nossa análise, buscaremos identificar as predominâncias observadas no desenho curricular⁶⁷ segundo os eixos de formação. Para isso tomaremos como referência o conteúdo programático das disciplinas que compõem o currículo do curso.

No desenho curricular do curso fica evidente o predomínio dos conteúdos curriculares vinculados ao eixo *Organização do Trabalho Pedagógico e Fundamentos da Educação* e que reflete, a nosso ver a própria história dos cursos de Pedagogia que, em um determinado momento histórico, priorizaram os conteúdos curriculares que possibilitassem a formação do Pedagogo para atuar na Escola Normal (caso do eixo *Fundamentos da Educação*) e ao mesmo tempo o instrumentalizassem para o exercício de funções técnicas, como orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, dentre outras. Assim como já foi observado no Curso da UFPA, a trajetória profissional dos professores que atuaram nesses cursos influenciou igualmente a elaboração dessa proposta curricular. Isso fica evidente se levarmos em consideração que a formação para o Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e Especialista em Educação Pré-Escolar se constituía numa das habilitações do curso então oferecidas. A outra opção incluía habilitação Magistério (inicial e obrigatória) e a escolha de uma das seguintes habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

A categorização desenvolvida, se analisada do ponto de vista percentual, se colocaria da seguinte maneira:

⁶⁷ A classificação das disciplinas por eixos está disponível através de quadro demonstrativo em anexo.

Gráfico 7 – Currículo do curso de Pedagogia da UNAMA – Magistério do Pré-Escolar à 4ª série e especialista em Educação Pré-Escolar no ano de 1997 - por eixos de formação.



a) Eixo dos Fundamentos da Educação

O eixo dos Fundamentos da Educação inclui disciplinas como *Introdução à Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar*. Nele se evidencia o predomínio das disciplinas vinculadas à Psicologia. Essa afirmação pode ser relativizada se levarmos em consideração que o currículo do curso inclui disciplinas como *Introdução à Filosofia e Sociologia*, as quais serão oportunamente comentadas.

A disciplina ***Psicologia da Educação*** pode ser melhor compreendida através de seu conteúdo programático:

Unidade I – A Psicologia como ciência: 1.1. Introdução histórica e conceitual; 1.2. Psicologia escolar: aspectos gerais e relação com o processo educativo. Unidade II – Processos psicológicos básicos: 2.1. Sensação e percepção; 2.2. Aprendizagem (conceito, determinantes, condições básicas, motivação). Unidade III – Aspectos do desenvolvimento do indivíduo (**ênfase bio-psicosocial**): 3.1. Principais teorias do desenvolvimento; 3.2. Fases do desenvolvimento evolutivo. Unidade IV – O Estudo da Personalidade: 4.1. As diversas visões teóricas: conceituação, determinantes, características e avaliação da personalidade; 4.2. Normalidade e

anormalidade: critérios. Unidade V – Psicologia Educacional: uma abordagem histórico-crítica: 5.1. Psicologia da Educação; 5.2. Principais elementos do processo educacional; 5.3. Principais teorias da educação.

Nessa disciplina é evidente a necessidade de dar ao formando uma visão geral acerca da ciência Psicologia, uma vez que ao contrário não existe uma disciplina introdutória, como é o caso das mencionadas anteriormente. Diante dessa constatação é possível perceber a pequena vinculação das unidades incluídas com os problemas de sala de aula.

Se essa concepção tem o mérito de subsidiar o aluno com os conceitos básicos de uma determinada ciência ou área de conhecimento, pode também contribuir para adiar o contato com os conteúdos específicos de sua formação, ou de natureza profissionalizante. Essa polêmica que se relaciona com a opção por um ensino de caráter propedêutico ou direcionado para a formação profissional vem se evidenciando como uma das principais controvérsias hoje postas no campo do currículo e que foram apropriadamente identificadas por Santos (2001: 43).

A inclusão de questões específicas à área de atuação do profissional formado no curso, de natureza profissionalizante, pode ser evidenciada no caso da disciplina *Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar*.

Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar

Unidade I – Fundamentos biológicos da Educação: 1.1. Educação: caracterização e questões fundamentais; 1.2. A abordagem científica no estudo do homem. 1.2.1. A ciência biológica: objeto e campo de estudo. Unidade II – Processos biológicos fundamentais e sua relação com o comportamento do aluno: 2.1. Hereditariedade; 2.1.1. Noções fundamentais; 2.1.2. Contribuições recentes da biologia molecular; 2.1.3. Interação hereditariedade sobre o comportamento. 2.2. Sistemas biológicos de coordenação. Unidade III – Nutrição e Saúde do Pré-Escolar: 3.1. O diagnóstico da saúde; 3.2. Os indicadores da saúde; 3.3. A renovação constante do corpo; 3.4 Os componentes dos alimentos nutrientes; 3.5. A simplificação das moléculas orgânicas complexas: digestão; 3.6. Dieta equilibrada do pré-escolar; 3.7. As agressões psicológicas e sociais à saúde. Unidade IV – Imunizações e doenças da infância: 4.1. As defesas naturais e artificiais contra os parasitas; 4.2. Doenças causadas por protozoários e vermes; 4.3. As doenças degenerativas; 4.6. Perigos dos tóxicos, do álcool e do fumo. Unidade V- Hábitos de higiene infantil: 5.1. A higiene física: os cuidados com o corpo; 5.1.1. Os cuidados com a pele; 5.1.2. Os problemas da coluna; 5.1.3. Cárie e cuidado com os dentes; 5.1.4. Exercícios físicos; 5.2. Higiene social e o sanemamento. Unidade VI – Noções de primeiros socorros: 6.1. Asfixia por engasgamento e por afogamento; 6.2. Hemorragias; 6.3. Envenenamentos; 6.4. Fraturas; 6.5. Queimaduras; 6.6. Mordidas e picadas; 6.7. Diarréia e desidratação; 6.8. Desmaios e convulsões; 6.9. Choque elétrico; 6.10. Insolação e internação; 6.11. Corpos estranhos; 6.12. Estado de choque; 6.13. Parada cardíaca e respiratória.

Além da preocupação em fundamentar os processos biológicos em geral, são incluídas temáticas relacionadas a doenças típicas da infância, noções de primeiros socorros, que pressupõem a possibilidade de intervenção do pedagogo em situações típicas da realidade da pré-escola.

Uma outra observação é que tanto na *Sociologia da Educação* como na *Filosofia da Educação* percebe-se, além dos conteúdos usuais nessas disciplinas a inclusão de temáticas interdisciplinares. É o caso da disciplina *Sociologia da Educação*, em que é proposta a discussão sobre o papel da educação na sociedade, por meio de temas como a formação do profissional, a escola e os movimentos sociais, além de outros de livre escolha, conforme a seguir.

Sociologia da Educação

Unidade I: Teorias Sociológicas e a Educação: 1.1. Paradigmas da educação; 1.2. Categorias sociológicas em educação. Unidade II: A sociologia da Educação no Brasil: Pressupostos históricos; 2.2. A produção sociológica no campo da educação. Unidade III – A sociedade atual e a educação: 3.1. O sistema educacional e a relação com o sistema produtivo; 3.2. O conhecimento científico e saber popular. 3.3. Cultura: massificação X cultura popular; 3.4. A escola e a sua formação. Unidade IV – O papel da educação na sociedade: 4.1. A formação o profissional (educação X trabalho/ensino noturno); 4.2. O profissional da educação e seu papel (intelectual orgânico); 4.3. A escola e os movimentos sociais (a Pedagogia dos movimentos sociais, a luta pela escola pública e gratuita). Unidade V – Temas livres.

b) Eixo dos conteúdos relativos ao exercício da docência na Educação Infantil séries iniciais do Ensino Fundamental

A carga horária destinada a esse eixo (576 horas) vem em seguida, representando um percentual de 20% do currículo, os quais consideramos ainda reduzidos tendo em vista os padrões atuais Além disso, é preciso levar em conta que esse percentual está direcionado para a inclusão de componentes curriculares não só para as séries iniciais do Ensino Fundamental como também para a Educação Infantil. Nesses componentes curriculares verifica-se a inclusão de conteúdos direcionados para as séries iniciais propriamente ditas: *Metodologia do Ensino Fundamental I* (Português e Estudos Sociais) e *Metodologia do Ensino Fundamental*

II (Ciências e Matemática), bem como de outros que atendem à especificidade da Educação Pré-Escolar, como é o caso de *Processo de Alfabetização, Psicomotricidade e Formas de Expressão I e Formas de Expressão II*.

Outras disciplinas, como *Fundamentos de Lingüística e Literatura Infanto-Juvenil* incluem conteúdos que podem favorecer tanto o ensino nas séries iniciais como na Educação Infantil conforme abaixo:

Fundamentos de Lingüística:

Unidade I – Linguagem: 1.1. Natureza e concepções; 1.2. Signo lingüístico; 1.3. Linguagem, língua e fala; 1.4. Aquisição da linguagem e sociedade: empirismo e racionalismo. Unidade II: Fonética e fonologia: 2.1. Conceito; 2.2. Mecanismos de produção de sons e da fala: critérios para classificação dos sons e da fala; 2.3. Classificação das vogais e consoantes; 2.4. Prática fonética; 2.5. O fonema: características universais, fonema e alofone; Análise e prática fonológica. Unidade IV: A escrita: 4.1. O ato de escrever; 4.2. Origem da escrita; 4.3. O sistema de escrita; 4.4. O sistema de escrita do Português; 4.5. A produção de textos; 4.6. A ortografia dos textos e os “erros”; 4.7. Transcrição fonética.

Literatura Infanto-Juvenil:

Unidade I – Criança e sociedade: 1.1. O lugar da criança na sociedade; 1.2. A produção cultural para a criança: visão técnica e visão crítica; 1.3. O livro: edição, ilustração, tradução; 1.4. A televisão; 1.5. O filme; 1.6. Os quadrinhos; 1.7. A música; 1.8. O teatro; 1.9. A produção cultural da criança. Unidade II – Literatura Infantil: 2.1. Histórico; 2.2. Gêneros e espécies; 2.3. Narrativas: contos de fadas, aventuras, ficção científica, fábulas, lendas; 2.4. Poesia: a lírica (incluindo-se produções populares) teatro. Unidade III – Literatura Brasileira Infantil e Juvenil: 3.1. A questão ideológica; 3.2. Realidade e Fantasia; 3.3. Intertextualidade: a retomada de narrativas tradicionais. Unidade IV – A Literatura Infantil e Juvenil na Escola: 4.1. A formação do leitor; 4.2. O prazer da leitura; 4.3. O distanciamento crítico; 4.4. A seleção do texto: adequação à fase de desenvolvimento do aluno: interesse, capacidade de decodificação, nível psicológico; 4.5. O papel do professor: atividade de leitura. A questão de avaliação.

As disciplinas *Metodologia do Ensino Fundamental I* (Português e Estudos Sociais) e *Metodologia do Ensino Fundamental II* (Ciências e Matemática), ambas com carga horária de 72 horas, têm sua intenção prejudicada, uma vez que englobam áreas de conhecimento diferenciadas, contribuindo assim para um conhecimento superficial do assunto.

É o caso de *Metodologia do Ensino Fundamental I* (Português e Estudos Sociais), que dedica apenas uma unidade para tratar o conteúdo específico de cada área. O prejuízo

maior fica evidente na área de Estudos Sociais, que costuma envolver conteúdos específicos de História e Geografia, as quais, apesar de sua íntima relação, apresentam perspectivas de análise distinta.

Metodologia do Ensino Fundamental I:

Unidade I – O papel da metodologia na formação do educador. Unidade II – A Língua Portuguesa no Ensino de 1ª à 4ª série: 2.1. Teorias fundamentais. 2.1.1. Construtivismo; 2.1.2. Psicogênese da língua escrita; 2.1.3. Método Natural; 2.2. Conteúdos curriculares; 2.2.1. Leitura; 2.2.2. Produção oral e escrita; 2.2.3. Gramática; 2.3. Metodologias para o ensino da língua portuguesa; 2.3.1. Técnicas específicas; 2.3.2. Recursos didáticos. Unidade III – Os Estudos Sociais no Ensino de 1ª à 4ª série: 3.1. Conceituação e objetivos. 3.2. Conteúdos curriculares. 3.2.1. O mundo, o cotidiano e os fatos sociais; 3.2.2. A construção do conhecimento; 3.3. Metodologias para o ensino de Estudos Sociais; 3.3.1. Recursos de ensino em Estudos Sociais. Unidade IV – Técnicas e instrumentos de avaliação: 4.1. Uma perspectiva construtivista; Unidade V – O livro didático em questão: 5.1. Análise técnica e didática do livro; 5.2. A ideologia subjacente aos textos didáticos. Unidade VI – Análise de conteúdos curriculares de Português e Estudos Sociais de 1ª a 4ª série: 6.1. Elaboração de sugestões metodológicas numa perspectiva interdisciplinar.

Na disciplina *Metodologia do Ensino Fundamental I* apenas duas unidades se referem ao estudo específico da Língua Portuguesa e de Estudos Sociais. As demais unidades dessa disciplina estão direcionadas para a discussão sobre a metodologia na formação do educador, técnicas e instrumentos de avaliação, o livro didático em questão e análise dos conteúdos curriculares de Português e Estudos Curriculares de 1ª à 4ª série, incluindo conteúdos que, a nosso ver poderiam ser abordados de maneira articulada, como é mais visível na *Metodologia do Ensino de Fundamental II*, que envolve as áreas de Ciências e Matemática.

Em relação à *Metodologia do Ensino Fundamental II*, como sugere o título da disciplina, verifica-se uma ênfase no estudo de questões tipicamente metodológicas, como é o caso de conteúdos que abordam os recursos e técnicas didáticas nas duas áreas e seleção do livro didático. Segundo o que pudemos constatar nessa disciplina a abordagem utilizada sugere a possibilidade de desenvolver as duas áreas, Ciências e Matemática, numa perspectiva integrada. Pelo menos uma unidade - Etapas da aprendizagem – ficaria mais adequada na disciplina *Psicologia da Aprendizagem*.

Metodologia do Ensino Fundamental II

Unidade I – Visão integrada das áreas do Programa do Ensino Fundamental: 1.1. Amparo Legal; 1.2. Identificação das áreas de ciências e matemáticas; 1.3. Definição dos objetivos; 1.4. Análise dos pontos de interação. Unidade II – Aspectos históricos: 2.1. História da matemática; 2.1.1. Aspectos histórico-sociais; 2.1.2. Primeiras noções matemáticas; 2.1.3. A criança e o número; 2.2. Ciência e Tecnologia; 2.2.1. Aspectos histórico-científicos; 2.2.2. Princípios básicos para o ensino de ciências na escola de 1º grau de 1ª a 4ª série; 2.2.3. Aquisição do conhecimento científico (método e etapas); 2.2.4. Experimentação: processos mentais. Unidade III – Etapas da Aprendizagem: 3.1. Jean Piaget – classificação, seriação e desenvolvimento lógico matemático; 2.2. Dienes e a vivência matemática do cotidiano; 2.3. Bloom e a taxonomia dos objetivos educacionais; 2.4. Avaliação: matemática e ciências. Unidade IV – Recursos e técnicas didáticas. 4.1.

A pouca importância atribuída a esses componentes da formação reflete ainda uma concepção que influenciou os cursos de Pedagogia, explicitada por Brzezinski, de que a formação dos conteúdos direcionados para a docência das séries iniciais seria feita apenas em forma de revisão, situação que foi analisada no *Parecer nº 009/2001*: “Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar” (*Parecer nº 009/2001:20*).

c) Eixo da Organização do Trabalho Pedagógico/Gestão Escolar

Nesse eixo estão incluídas as seguintes disciplinas: *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Estatística Geral e Aplicada, Planejamento Curricular e Avaliação na Pré- Escola, Práticas Integradas na Educação Pré-Escolar, Tecnologia e Informática na Educação, Fundamentos e Métodos da Educação Pré-Escolar e Didática*.

Dentre as disciplinas incluídas nesse eixo destacamos três que se direcionam para a formação do pedagogo com vistas a sua atuação como especialista em educação pré-escolar: *Planejamento Curricular e Avaliação na Pré- Escola, Práticas Integradas na Educação Pré-Escolar e Fundamentos e Métodos da Educação Pré-Escolar*. Essas disciplinas incluem temáticas direcionadas para a intervenção profissional, na elaboração do projeto político-pedagógico, planejamento curricular, avaliação na pré-escola, dentre outros, o que fica

evidente se tomarmos como referência o conteúdo programático da disciplina *Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola*.

Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola - Unidade I – Planejamento e Currículo na Pré-Escola: 1.1. Concepção de currículo e planejamento; 1.2. O papel do educador no planejamento do currículo; 1.3. O currículo e a realidade sócio-cultural da criança. Unidade II – Áreas de abrangência do currículo da pré-escola: 2.1. A função da pré-escola e o planejamento do conteúdo e atividades curriculares; 2.2. Princípios organizacionais do currículo; 2.3. Atividades para as áreas de comunicação e expressão, matemática, educação artística, educação psicomotora e meio ambiente físico, social e cultural. Unidade III – Avaliação na pré-escola: 3.1. A avaliação pré-escolar como um instrumento de um trabalho docente e discente; 3.2. Sua importância enquanto um recurso auxiliar do desenvolvimento da criança; 3.3. Técnicas e instrumentos de avaliação para as diferentes áreas do currículo; 3.4. A observação como recurso indispensável para avaliar. Unidade IV – Análise e elaboração de propostas curriculares para a pré-escola. 4.1. A realidade amazônica como pano de fundo dessas propostas.

Um outro aspecto a ressaltar é a supervalorização da discussão de ordem conceitual em diferentes tópicos de uma dada disciplina, em detrimento da inclusão de componentes curriculares que procurem estabelecer relação entre esses conceitos e sua aplicação prática. Esse é o caso a disciplina *Tecnologias e Informática na Educação*.

Neste eixo verifica-se ainda a superposição de conteúdos observada em diferentes momentos do currículo: a discussão conceitual sobre aprendizagem própria das disciplinas *Psicologia da Educação*, *Psicologia da Aprendizagem* é novamente incluída na disciplina *Tecnologias e Informática na Educação* e em outra incluída no Eixo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, como é o caso de *Processo de Alfabetização*. O mesmo se repete no que diz respeito a currículo em diferentes disciplinas como *Currículos e Programas*, *Estrutura e Funcionamento do Ensino*, *Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola* e na inclusão de tópicos sobre o construtivismo e seus expoentes nas disciplinas *Psicologia da Aprendizagem*, *Metodologia do Ensino Fundamental I* e *Fundamentos e Métodos da Educação Pré-Escolar*.

d) Eixo da Prática docente e da Formação para a Pesquisa

Esses eixos representam um percentual de 5% do curso cada, totalizando 144 horas. No caso do eixo ***Prática Docente***, que inclui apenas uma disciplina, Prática de Ensino (Pré-Escolar e 1ª à 4ª série), esta é ministrada na 3ª série do curso, não sendo incluído nenhum outro componente curricular direcionado para a inserção do aluno no contexto do sistema escolar com o objetivo de iniciação profissional.

O eixo ***Formação para a Pesquisa*** envolve uma disciplina denominada *Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional* e o *Trabalho de Conclusão de Curso*. Este último, segundo documento consultado, “deve trazer em seu conteúdo uma reflexão sistemática de aprendizagem realizada durante o período escolar, somada à experiência do estágio, propiciando assim um momento de posicionamento do estudante concluinte, frente à profissão e à realidade social”.

e) Outros componentes curriculares

Estão aqui agrupadas disciplinas outras, sobretudo aquelas remanescentes do antigo ciclo básico, antigamente obrigatório no ensino superior. Neste caso estão aqui incluídas Língua Portuguesa, Prática dos Desportos, Educação Física, Introdução à Filosofia, Sociologia e Matemática.

Em relação ao conteúdo programático de *Educação Física*, apesar de ser uma disciplina remanescente da reforma universitária de 1967, obrigatória para os cursos de graduação, verifica-se uma preocupação adicional que é a de adequar o conteúdo da disciplina à formação para a docência da educação infantil e séries iniciais:

Em relação ao conteúdo programático de *Educação Física*, apesar de ser uma disciplina remanescente da reforma universitária de 1967, obrigatória para os cursos de graduação verifica-se uma preocupação adicional que é a de adequar o conteúdo da disciplina à formação para a docência da educação infantil e séries iniciais:

Educação Física

Unidade I – Educação Física: 1.1. Educação física numa perspectiva transformadora; 1.2. Finalidade e objetivos da Educação Física; 1.3. Princípios pedagógicos da Educação Física. **Unidade II** – Recreação: 2.1.

Importância e objetivos da recreação; 2.2. Valor dos jogos; 2.3. Valor dos brinquedos cantados; 2.4. Danças folclóricas. **Unidade III** – Ginástica: Desenvolvimento motor do ser humano; 3.2. Componentes psicomotores: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal; 3.3. Aplicação dos exercícios físicos nos diferentes graus de escolaridade. **Unidade IV** – Desportos: 4.1. Importância do Desporto-Educação; 4.2. Iniciação desportiva como base de um aprendizado especializado; 4.3. Noções de uma seqüência pedagógica na aplicação dos desportos nos diferentes níveis de escolaridade.

Quanto ao estudo da *Língua Portuguesa*, totaliza 108 horas, com um conteúdo programático que acaba por cumprir uma dupla finalidade: fornecer instrumentos que facilitem o percurso acadêmico do estudante universitário, com a inclusão de conteúdos instrumentais para o desenvolvimento de um curso de graduação e que podem igualmente subsidiar o futuro professor com relação aos conteúdos abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como leitura, produção de texto e gramática.

4.2.3.2 Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª série e Supervisão Escolar

De um modo geral, o currículo do curso em vigor no ano de 2002 apresenta poucas alterações em relação ao currículo anterior: a adequação à nova LDB, que se traduz na mudança da terminologia – Educação Infantil, em vez de Educação Pré-Escolar; mudança de carga horária da prática de ensino e incorporação da nomenclatura Supervisão Escolar, que não havia sido incluída no currículo anterior. É interessante lembrar que no currículo anterior privilegiou-se uma concepção integradora acerca das funções, de caráter técnico, exercidas pelo pedagogo – especialista em Educação Pré-Escolar.

Entre as possíveis explicações para o retorno dessa formação, está a de que a figura não só do supervisor escolar, como do orientador educacional e administrador escolar foi mantida na formação do curso de Pedagogia, segundo o que prevê a LDB. Uma das possíveis explicações para tal é a de que a UNAMA, por sua condição de instituição de ensino particular, se torna mais suscetível as determinações da legislação.

Apesar disso, verifica-se ainda uma redefinição do foco na formação de professores, que se expressa nos objetivos do curso, tendo em vista inclusive a coexistência na instituição de outro currículo destinado a formar o professor das disciplinas pedagógicas do ensino médio e o especialista em educação para o exercício das funções de administração, supervisão e orientação educacional. Uma das possíveis explicações para essa mudança de concepção está relacionada, segundo uma das entrevistadas, ao fato de ter assumido o cargo de direção do Centro de Ciências Humanas e Educação, ao qual o curso se vincula, professora envolvida com as discussões da ANFOPE.

Nos objetivos específicos do curso, ao contrário da proposta anterior, fica clara a preocupação com a formação para a docência na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental. São estes os objetivos específicos do *Curso de Pedagogia (Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar)*: “Habilitar profissionais para o magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e para o exercício da Supervisão Escolar com ênfase em Educação Infantil”.

Segundo documento consultado, a nova proposta curricular resultou de um amplo processo de avaliação e a formação proposta não responderia apenas às exigências do mercado de trabalho, mas, também, abriria espaço para novas perspectivas de atuação.

Em relação à organização curricular é mantida a forma disciplinar observada no currículo anterior, à exceção do *Trabalho de Conclusão de Curso*. O curso mantém a opção por um currículo de natureza predominantemente disciplinar, apesar de vir sendo incentivada no âmbito oficial⁶⁸ a inclusão no currículo de outras formas de organização curricular.

A aprovação da nova LDB enseja assim a adequação do currículo anterior às novas exigências, inclusive de terminologia. Assim é que o curso passa a formar não mais para a educação pré-escolar, mas sim para a educação infantil. Outras alterações são introduzidas, mas não representam uma modificação substancial em relação ao currículo anterior. O que percebemos é uma maior agilidade da instituição em se adequar às novas exigências oficiais, o que não acontece, por exemplo, na UFPA, até porque há um maior controle do MEC sobre as instituições privadas.

⁶⁸ É o caso do Parecer CNE nº 776/97, já referido.

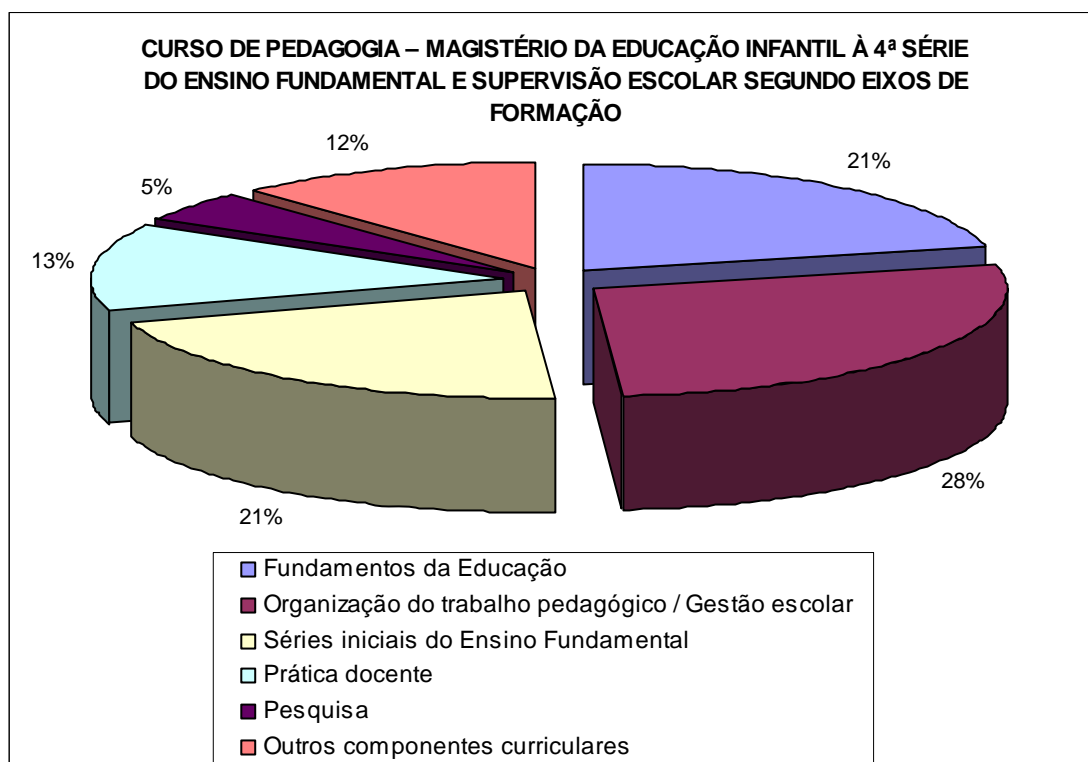
O currículo proposto está previsto para ser desenvolvido em quatro séries, no total de 3096 horas, incluindo 29 disciplinas, além do Trabalho de Conclusão de Curso. Em entrevista realizada com a diretora do centro de formação ao qual o curso está vinculado, esta justificou a manutenção de currículos diferenciados pela instituição, *Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª série e Supervisão Escolar* e *Pedagogia – Ciência da Educação*, uma vez que aguardava definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Só então a instituição procederia a uma reestruturação curricular, incluindo a definição do currículo a ser adotado no que se refere à formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Vejamos agora como essas alterações repercutem no currículo analisado, a partir do seguinte desenho curricular:

QUADRO 7 – Desenho curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil à 4ª Série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar

SÉRIE	DISCIPLINA	CH	CR
1ª	Língua Portuguesa	108	6
	Educação Física	72	4
	Introdução à Filosofia	72	4
	Prática Pedagógica	72	2
	Introdução à Educação	72	4
	Matemática	108	6
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	72	4
2ª	Filosofia da Educação	108	6
	Psicologia da Aprendizagem	108	6
	Sociologia da Educação	72	4
	História da Educação	108	6
	Estatística Geral e Aplicada à Educação	108	6
	Didática	144	8
	Tecnologia e Informática na Educação	72	4
3ª	Estrutura e Funcionamento do Ensino	72	4
	Psicologia da Infância e da Adolescência	108	6
	Metodologia do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa/Estudos Sociais)	72	4
	Metodologia do Ensino Fundamental II (Ciências/ Matemática)	72	4
	Processo de Alfabetização	72	4
	Fundamentos e Métodos da Educação Infantil	108	6
	Fundamentos de Lingüística	72	4
	Prática de Ensino (Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)	324	9
4ª	Psicomotricidade	108	5
	Formas de Expressão na Educação Infantil	72	3
	Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar	72	4
	Literatura Infante-Juvenil	72	4
	Currículos, Programas e Avaliação	108	6
	Prática de Supervisão Escolar	180	5
	Princípios e Métodos e Supervisão Escolar	144	8
	Trabalho de Conclusão de Curso	144	S/ CR
TOTAL		3096	146

Utilizando-nos de categorização já anunciada, buscaremos agora projetar como se organizaria o desenho curricular do curso segundo os eixos que propusemos ⁶⁹, por meio de gráfico demonstrativo onde esses eixos são distribuídos percentualmente e que possibilita perceber com maior clareza as opções feitas no currículo do curso.

Gráfico 8 – Currículo do Curso de Pedagogia UNAMA. Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar - 2002



A análise do desenho curricular permite identificar o predomínio da formação voltada para a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, totalizando 828 horas e que corresponde a 28% do currículo em análise. Essa predominância não é diferente no currículo anterior. Em seguida, com 648 horas vêm os componentes curriculares direcionados para *Fundamentos da Educação* e a área das *Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil*, que correspondem a 21% do currículo do curso. Em relação à área dos *Fundamentos da Educação*, verifica-se uma redução percentual de 5% do total do currículo do curso de se comparado ao currículo anterior.

⁶⁹ A classificação das disciplinas por eixos está disponível em quadro demonstrativo em anexo.

Na análise do conteúdo programático das disciplinas podemos observar o seguinte:

a) Eixo dos Fundamentos da Educação

As disciplinas incluídas neste eixo continuam as mesmas. Alterações bem pontuais podem ser percebidas em disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, que passam a incluir conteúdos não abordados anteriormente, como é o caso do tópico relativo a “O Desenvolvimento do juízo de moral em crianças e adolescentes: a ética no contexto escolar”.

b) Eixo dos conteúdos relativos ao exercício da docência na educação infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental

A principal modificação identificada envolveu a disciplina *Formas de Expressão na Educação Infantil* (72 horas), substituindo duas outras disciplinas *Formas de Expressão I* (verbal e plástica) e *Formas de Expressão II* (musical e corporal). O conteúdo programático dessas disciplinas incluía orientações mais práticas acerca de como o futuro professor poderia desenvolver atividades dessa natureza na pré-escola, o que não excluía a possibilidade de esses conteúdos serem trabalhados igualmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A nova disciplina *Formas de Expressão na Educação Infantil* redireciona o enfoque anterior, o que pode ser depreendido do objetivo geral e nas unidades contidas no *Guia Acadêmico do Curso de Pedagogia* do ano de 2002:

Objetivo da disciplina:

Compreender a Arte como expressão e comunicação de maneira que o aluno possa problematizar e inter-relacionar com saberes adquiridos nas outras disciplinas, assim como criar e implementar projetos educacionais/culturais

Conteúdo Programático

Formas de Expressão na Educação Infantil

Unidade I: Arte como expressão e comunicação: 1.1. Sensação, Percepção e Cognição; 1.2. Imaginação, Memória e Linguagem; 1.3. Criatividade. **Unidade II: Linguagens artística:** 2.1. Forma e conteúdo; 2.2. Artes e Técnicas de representação; 2.3. Arte e Multimeios. **Unidade III – Educação Artística-Estética:** 3.1. Olhar e observar; 3.2. Artística, obra e o espectador; 3.3. Níveis de mensagem: representacional, simbólico e Abstrato; 3.4. Arte Leitura. **Unidade IV – Arte e Educação** 4.1. Filosofias e Metodologias do Ensino de Arte; 4.2. PCNs e modelo curricular local (Secretarias de Educação).

Os tópicos discriminados nesse documento sugerem uma concepção de estudo da Arte direcionada para a formação de atitudes, para desenvolver no licenciando uma maior sensibilidade para o trato das questões no campo da arte, sem se deter especificamente em qualquer uma das formas de expressão incluídas nas disciplinas presentes no currículo anterior e de como trabalha-los na escola.

A nova disciplina *Formas de Expressão na Educação Infantil* redireciona o enfoque anterior, e os tópicos discriminados no conteúdo programático sugerem uma concepção de estudo da Arte direcionada para a formação de atitudes, para desenvolver no licenciando uma maior sensibilidade para o trato das questões no campo da arte, sem se deter especificamente em qualquer uma das formas de expressão incluídas nas disciplinas presentes no currículo anterior e de como trabalha-los na escola.

c) Eixo Organização do Trabalho Pedagógico/GestãoEscolar

Esse eixo passa a incluir três novas disciplinas que não faziam parte do currículo anterior: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Currículo, Programas e Avaliação e Prática de Supervisão Escolar. O retorno da formação do Supervisor Escolar é outra mudança efetivada nesse curso, uma vez que esta não havia sido incluída anteriormente, sendo direcionada à formação do curso para o Especialista em Educação Pré-Escolar. A área de abrangência da formação anterior não se limitava às atividades típicas do trabalho do supervisor, no que entendemos se constituir num ensaio sobre a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho mais integrado, nas atividades desenvolvidas fora da docência, em sintonia com a idéia de que existe um conjunto de atribuições que podem ser exercidas para além da sala de aula, numa perspectiva integrada, que inclusive vinha sendo incentivado pela ANFOPE.

Conforme já mencionado, a opção pela formação do supervisor escolar reflete as orientações da LDB, que manteve essa e outras funções como atribuição do pedagogo, em seu Artigo 64, contrariando assim o que vinha sendo proposto na academia e nos movimentos sociais organizados, preocupados com a formação do educador:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A exclusão de disciplinas e a inclusão de outras motivaram alterações bem pontuais em disciplinas como *Didática*, que passa a incluir conteúdos não abordados anteriormente nessa disciplina. É o caso de um tópico referente à “Avaliação do Saber na educação infantil”, que antes era desenvolvido na disciplina *Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola*.

d) Eixo da Prática Docente

Os componentes curriculares direcionados à prática docente são ampliados. A disciplina *Prática de Ensino* passa a ser desenvolvida em 324 horas, atendendo à ampliação de carga horária prevista na nova legislação sobre esse assunto e inclui “além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico e, ainda, envolve as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola-comunidade e relações com a família”. (*Guia Acadêmico do Curso de Pedagogia*, 2002: 26).

e) Formação para a pesquisa

Em relação à formação para a pesquisa permanece inalterada a orientação do currículo anterior que mantinha as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional e o Trabalho de Conclusão de Curso.

g) Outros Componentes Curriculares

As disciplinas *Língua Portuguesa*, *Matemática*, *Introdução à Filosofia* e *Educação Física* continuam a fazer parte do currículo, num processo de transição em relação às exigências ainda observadas na legislação anterior dos cursos de graduação.

4.2.3.3 Licenciatura em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização

A implantação do Programa Especial de Interiorização, referendado pelo Parecer nº 088/2000 e homologado pela Portaria Ministerial nº 273/2000, teve em vista a oferta de cursos de Licenciatura, incluindo o de Pedagogia em caráter temporário a professores sem habilitação legal da Rede Municipal de Educação em mais de 88 municípios do estado do Pará.

À primeira versão do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia encaminhado ao MEC sucedeu-se Parecer Técnico emitido pela Assessora do Departamento de Política do Ensino Superior da SESU, professora Maria Inês Laranjeira, no qual são apontados alguns problemas encontrados na referida proposta curricular. Nesse parecer destacamos o seguinte trecho:

No que se referem à distribuição da carga horária no quadro curricular dos cursos, os três cursos solicitados⁷⁰ reproduzem deficiências históricas dos cursos de formação de professores na medida em que oferecem, em desequilíbrio, as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos a serem ensinados e as disciplinas que tratam da especificidade do trabalho do professor. A proposta do Curso de Pedagogia para a formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é insuficiente no tratamento dos conteúdos a serem ensinados uma vez que destina a esses conteúdos 360 horas, pouco mais de 10% da sua carga horária total de 2808 horas. Ao contrário, a proposta para o Curso de Letras, com um total de 2736 horas, destina aos conteúdos de formação pedagógica 360 e a de Artes Visuais, do total de 2.700 horas, destina 288 horas aos conteúdos que tratam do que é específico da profissão do professor.

Ficam evidentes nesse parecer, emitido antes da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, a necessidade de equilibrar os conteúdos relativos à formação específica e os conteúdos da formação pedagógica.

No parecer emitido por uma das principais representantes da política curricular do governo vigente, identifica-se uma situação diferenciada na qual a reprodução do discurso oficial ocorre pela mediação efetivada, nesse caso, por integrante do campo recontextualizador pedagógico oficial.

Segundo Bernstein (1996:270), nesse campo que inclui os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente

⁷⁰ O pedido de autorização encaminhado ao MEC incluía os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Artes Visuais.

com suas pesquisas e sistemas de inspeção, quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores atuando em posições deste campo, o texto sofre uma transformação antes de sua relocação. Assim é que esse processo de transformação no texto assegura que esse não seja mais o mesmo. Desta forma, há que se considerar que os pareceres emitidos, apesar de embasados na legislação, traduzem também concepções e visões de seus redatores e da cultura dos órgãos em que estão inseridos.

Na primeira solicitação (27/01/2000) encaminhada ao MEC, a organização curricular foi estabelecida com base nas três áreas disciplinares de conhecimento do curso: área da educação infantil, área das séries iniciais do ensino fundamental e área da formação técnica do especialista em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Na segunda solicitação (03/10/2001), após “diligência para adequação dos currículos às novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica”, a organização curricular é modificada passando a incluir as seguintes áreas disciplinares de conhecimento do curso: “área da educação infantil, área das séries iniciais do ensino fundamental e área da gestão escolar, em estreita articulação da formação pedagógica com os componentes curriculares da formação específica do especialista em educação”.

A necessidade de serem criadas condições para uma concepção/compreensão da “totalidade” do trabalho pedagógico, em busca da superação da fragmentação das habilitações, é igualmente objeto de preocupação na proposta encaminhada, além da perspectiva de “formar educadores com autonomia intelectual, criticidade e comprometidos com a melhoria das condições sociais e educacionais dos seus municípios, da Região Amazônica, e por consequência do Brasil”.

Desta forma, o projeto pedagógico incorpora as orientações contidas nas novas diretrizes curriculares para a formação de professores, além da noção de base comum nacional, numa adesão explícita aos princípios da ANFOPE, como pode ser depreendido dos eixos norteadores (Pg. 34) propostos no documento: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade da teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e ético do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação da formação inicial e continuada.

É interessante observar o fato de que, sendo a UNAMA uma instituição privada, passa a incorporar os princípios da ANFOPE no currículo proposto, a qual tende a desenvolver uma orientação mais próxima das IES públicas. Isso pode ser explicado tendo em vista a vinculação de sua dirigente com a coordenação local da entidade, o que, sem dúvida, refletiu na orientação curricular adotada.

Ao lado disso a necessidade de submeter ao MEC o projeto pedagógico dos cursos, por se tratar de oferta fora da sede, acaba por imprimir ao currículo do curso um caráter híbrido, conforme identificam Lopes e Macedo (2002:47) quando afirmam que o campo do currículo no Brasil vem sendo marcado pelo hibridismo, caracterizando-se pela diversidade de tendências teóricas, em que os diferentes discursos são reterritorializados, e no qual se misturam influências, interdependências e rejeições.

O atendimento às diretrizes curriculares pode ser depreendido de seus princípios norteadores em que se observa (Pg. 36): a superação da fragmentação das habilitações, fortalecimento da formação do professor, atendimento às especialidades das áreas de conhecimento a serem trabalhadas na formação do professor sem fragmentação do currículo, superação da dicotomia teoria e prática, articulação entre conteúdos específicos e metodologia.

Chama ainda atenção a preocupação em articular conteúdos e metodologias, em consonância com o que prevêm os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que “não se pode ensinar metodologia de ensino de um conteúdo que os alunos desconhecem”.

No projeto encaminhado, a proposta de formação está voltada para

um profissional que domine os conteúdos e metodologias específicas de sua transmissão com adequada compreensão do processo de produção do conhecimento em cada área específica, com apreensão das estruturas básicas e com capacidade de selecionar os conteúdos, definindo o fundamental a ser ensinado em cada nível de ensino, bem como de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo será ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizado em seu estudo. Assim é que as áreas estão representadas no currículo já na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), articulando conteúdos e metodologia (Pg. 37).

Em relação ao projeto pedagógico do curso, o perfil do profissional a ser formado é descrito explicitando a necessidade de adoção de:

ferramentas básicas para lidar com uma realidade profissional em mutação, onde as credenciais ou os “registros adquiridos, por isso, são cada vez mais importantes. O perfil clássico do pedagogo especialista em uma área delimitada, não cabe mais nos dias de hoje, sendo exigido um perfil de educador – professor – consultor. O técnico – pesquisador que interaja com a realidade social da escola e do sistema, potencializando as qualidades de cada face de sua formação e culminando uma ação interventiva na realidade” (p. 38).

Vejamos agora como os princípios anunciados na proposta apresentada são traduzidos no desenho curricular do curso:

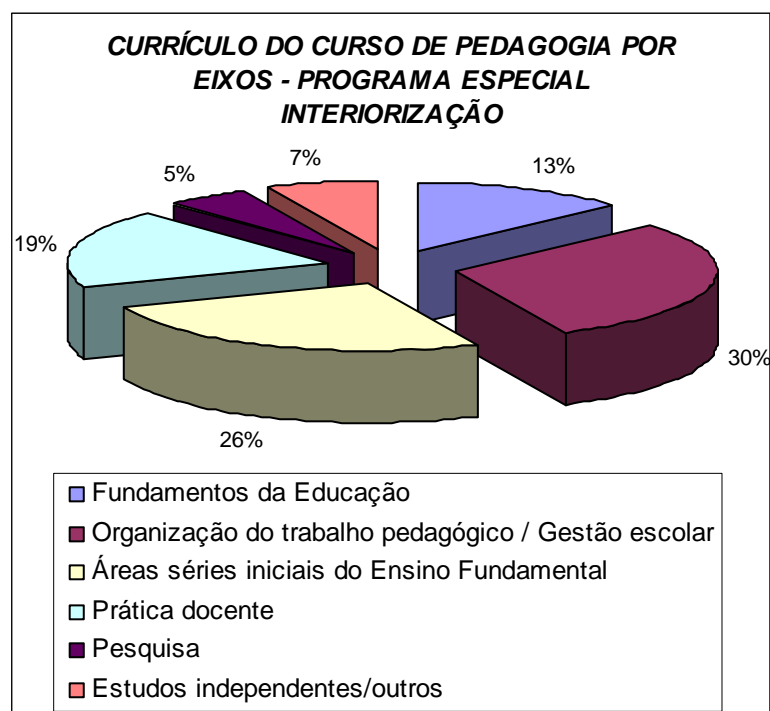
Quadro 8 – Desenho Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização- UNAMA

DISCIPLINAS	CR	CH		
		TO	TE	PR
1º SÉRIE				
Língua Portuguesa	6	108	108	
Educação Física	4	72	72	
Introdução à Filosofia A	4	72	72	
Prática Pedagógica I	2	72	72	
Introdução à Educação	4	72	72	
Matemática C	6	108	108	
Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	4	72	72	
SUB-TOTAL	40	720	720	
2º SÉRIE				
Filosofia da Educação	6	108	108	
Psicologia da Aprendizagem	6	108	108	
Sociologia da Educação	4	72	72	
História da Educação	6	108	108	
Estatística Geral e Aplicada à Educação	6	108	108	
Didática A	8	144	144	
Tecnologia e Informática na Educação	4	72	72	
SUB-TOTAL	40	720	720	
3º SÉRIE				
Estrutura e Funcionamento do Ensino	4	72	72	
Psicologia da Infância e da Adolescência	6	108	108	
Metodologia do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa e Estudos Sociais)	4	72	72	
Metodologia do Ensino Fundamental II (Ciências e Matemática)	4	72	72	
Processo de Alfabetização	4	72	72	
Fundamentos e Métodos da Educação Infantil	6	108	108	
Fundamentos de Lingüística	4	72	72	
Prática de Ensino (Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)	9	324		324
SUB-TOTAL	41	900	576	324
4º SÉRIE				
Psicomotricidade	5	108	72	36

Formas de Expressão na Educação Infantil	3	72	36	36
Nutrição, Higiene e Saúde na Educação Infantil	4	72	72	
Literatura Infanto-Juvenil	4	72	72	
Currículos, Programas e Avaliação	6	108	108	
Prática de Supervisão Escolar	5	180		180
Princípios e Métodos e Supervisão Escolar	8	144	144	
SUB-TOTAL	35	756	504	252
TOTAL	156	3069	2520	576

Conforme mencionado, a visualização do desenho curricular em eixos de formação permite melhor entender as escolhas feitas ou que foi possível fazer, uma vez que, segundo já relatado, o projeto do curso recebeu contribuições de um setor específico do MEC, que foi a SESU.

Gráfico 9 - Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia - UNAMA – Programa Especial de Interiorização por eixos de formação.



A análise do desenho curricular aprovado permite constatar um equilíbrio entre os componentes curriculares direcionados para *Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar* e dos componentes curriculares voltados às *Áreas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Educação Infantil*. Verificam-se igualmente mudanças quanto à concepção acerca das funções exercidas pelo pedagogo, sob a influência de outros campos

recontextualizadores do discurso oficial. É o caso das habilitações tradicionais, não mais identificadas no desenho curricular aprovado. Trata-se de formar o gestor escolar e não mais o supervisor escolar, administrador escolar e orientador educacional, conforme, inclusive, prevê a LDB.

a) Eixo dos Fundamentos da Educação

Em relação a esses componentes curriculares são destinadas 414 horas, que correspondem a 13% da carga horária total do curso e que incluem as seguintes disciplinas: Sociologia Geral e da Educação, Psicologia Educacional e da Aprendizagem, Filosofia Geral e da Educação, História da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. Se considerarmos que o currículo do curso em vigor em Belém propõe 648 horas para a mesma área, constata-se uma redução considerável dos componentes destinados a essa dimensão da formação.

b) Eixo dos conteúdos relativos ao exercício da docência na Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental

Em relação aos conteúdos específicos das *Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Educação Infantil*, há uma significativa ampliação: das 360 horas inicialmente previstas há uma modificação para 810 horas, que correspondem a 26% do currículo proposto. As disciplinas propostas articulam conteúdo e metodologia e estão em consonância com as áreas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1º ciclo do Ensino Fundamental), além de estarem voltadas para a Educação Infantil, um dos objetivos do curso em análise: *Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *Fundamentos e Métodos de Alfabetização*, *Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e *Arte na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*.

b) Eixo da Organização do Trabalho Pedagógico/Gestão Escolar

O entendimento de que a área de formação técnica envolveria a formação do especialista nas habilitações tradicionais foi modificado, sendo incorporado o conceito de trabalho pedagógico, sob a influência da ANFOPE. Essa mudança de concepção se reflete na inclusão das disciplinas como Política e Planejamento Educacional, Estatística Aplicada à Educação, Avaliação Educacional e Escolar, Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico, Gestão Escolar, Estágio em Gestão Escolar.

A vinculação entre a formação proposta e o conceito de trabalho pedagógico defendido pela ANFOPE é assim explicitada no Projeto Pedagógico do curso:

No currículo proposto e em implementação há o reconhecimento de que a formação prioritária deve ser voltada para o exercício da docência no espaço da sala de aula, o que, entretanto, não restringe outras possibilidades de atuação do Licenciado em Pedagogia, em atividades que compõem o trabalho pedagógico.

d)Eixo da Prática Docente

Outra evidência do predomínio dos componentes curriculares enfatizados nas diretrizes curriculares é a ampliação da carga horária destinada à área de *Prática Docente*: de 324 horas previstas no projeto original foram aprovadas 576 horas, totalizando 19% do currículo do curso. As disciplinas que compõem a área foram distribuídas ao longo do curso, sendo priorizadas em separado a Prática de Ensino na Educação Infantil e a Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

e)Formação para a pesquisa

A formação para a pesquisa ocupa 5% da carga horária do curso, o que corresponde a 162 horas; constata-se assim como no currículo vigente em Belém, que não houve aumento se comparado às demais propostas estudadas. O que ocorre é que o *Trabalho de Conclusão de Curso* - TCC passa a ter sua carga horária computada no desenho curricular, sendo previstas para ele cinco fases de desenvolvimento do mesmo:

a primeira ao final da 2ª etapa do curso, para a instrumentação metodológica, elaboração do projeto e orientação inicial. Da segunda à quarta fase, realizada no período compreendido entre as etapas de realização do curso, ou seja, nos meses de março a junho e de agosto a dezembro, o professor orientador, através de conograma específico, realiza as orientações do TCC nos municípios onde os alunos exercem suas atividades docentes.

Ao longo da 3ª, 4ª e 5ª etapa do curso, os professores que foram ministrando as disciplinas subsidiaram os alunos quanto aos aspectos do referencial teórico do TCC. Ao final da 6ª etapa do curso os alunos devem entregar seus TCC's e os apresentar sob a forma de painéis com defesa ora (Projeto Pedagógico do Curso, p. 61).

Uma outra definição diz respeito à necessidade de vincular o TCC a eixos temáticos indicados no projeto pedagógico, no caso: Educação, escolaridade e a realidade amazônica; Escola, Currículo e Ensino; Formação de Professores; Integração, desenvolvimento e aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico.

g) Estudos independentes

Um dos diferenciais da proposta curricular em relação às demais analisadas é a inclusão dos *estudos independentes*, os quais são denominados no desenho curricular de *Atividades Complementares*, totalizando 216 horas, que correspondem a 7% do currículo proposto. Essas atividades já estão previstas nos eventos acadêmicos, científicos e culturais realizados pela própria instituição: Fórum da Interiorização das Licenciaturas, Jornada Pedagógica, Semana Acadêmica de Pedagogia e Jornada de defesa do trabalho de graduação, não sendo possível o aproveitamento de outras opções que tenham sido desenvolvidas fora do percurso curricular.

Após expostas as diferentes propostas curriculares adotadas pela instituição no que diz respeito à formação de professores para a educação e séries iniciais do ensino fundamental, podemos fazer algumas considerações de natureza conclusiva.

A opção que permite a viabilização de ofertas específicas está relacionada com as estratégias usadas no processo de relocação do discurso oficial vigente, tendo em vista, entre outros, a indefinição observada no que diz respeito às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

As opções feitas pela instituição refletem o debate existente no campo discursivo referente à formação de professores. As definições das políticas curriculares oriundas tanto do campo recontextualizador pedagógico oficial como dos espaços acadêmicos e dos meios especializados da área irão ensejar as indefinições acerca das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, no Conselho Nacional de Educação, diferentemente do que ocorreu em outros cursos de formação de professores.

No caso analisado, isso pode decorrer das dificuldades epistemológicas referentes ao campo educacional e que de alguma forma traduzem dificuldades em aliar a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e a formação de especialistas em educação, as divergências políticas, além do contexto de indefinição no que tange às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que ainda permanecem aguardando uma decisão.

Além disso, pode ser observada a influência da produção discursiva, que contribui para regular a circulação de textos entre o contexto primário – campo da produção do discurso educacional – e o contexto secundário – campo da reprodução do discurso educacional. Neste processo, os agentes do contexto secundário recontextualizam o discurso oficial, de acordo com várias dimensões ou aspectos que favorecem seus interesses, suas aspirações políticas e posição no interior do campo educacional.

A resposta da instituição sobre qual o perfil do profissional a ser formado pelo curso é a manutenção de currículos diferenciados, motivada, além disso, pela própria expectativa que se formou na população em potencial para os cursos de Pedagogia, que muitas vezes tende a identificar o curso com a formação dos técnicos em educação. Esta demanda potencial a ser atendida, no caso de uma instituição privada como a UNAMA, acaba por ser considerada.

O discurso pedagógico reproduzido nas instituições escolares se constitui por um conjunto complexo de relações entre os campos recontextualizadores e as posições no interior desses campos (Bernstein, 1996:279). Dito de outra forma, o que é reproduzido nesse âmbito é influenciado por discursos provenientes de outros campos. No caso específico da UNAMA, isso se reflete na incorporação das orientações da ANFOPE, das demandas provenientes do mercado de trabalho e da recontextualização decorrente do contexto cultural específico de cada instituição escolar, acentuando assim a intertextualidade que marca as práticas discursivas assumidas pela instituição.

4.3 Confluências e divergências nos currículos de formação de professores das series iniciais no estado do Pará

Uma vez exposta a configuração do discurso sobre currículo de formação de professores nas instituições estudadas, bem como as mudanças que se processaram a partir da década de 90 até o momento presente, passaremos agora a estabelecer algumas comparações entre o currículo das instituições selecionadas em função dos objetivos de suas propostas curriculares, se atendem às demandas específicas da realidade da capital, Belém, ou se foram construídas para atendimento a demandas específicas de qualificação de professores que já atuam nas redes de ensino no interior do estado do Pará.

Para isso tomaremos como referência eixos de formação que se caracterizam pela recorrência nas instituições direcionadas para a formação de professores. Os eixos aqui analisados serão os seguintes: *Fundamentos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico/Gestão Escolar, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, Prática Docente, Pesquisa, Estudos Independentes/Outros Componentes Curriculares*. Esses eixos já foram utilizados quando da análise do currículo da UNAMA, uma vez que, como os componentes curriculares não estavam nucleados, havia necessidade de utilizarmos um quadro de referência para o desenvolvimento do trabalho.

Assim como sistematizada no caso da UNAMA, a classificação das disciplinas por eixos no caso da UEPA e da UFPA está disponível para consulta em quadros demonstrativos anexos.

4.3.1 Oferta de cursos sediados em Belém

As três instituições ofertam turmas na cidade de Belém; conforme já evidenciado apenas a UFPA mantém o mesmo currículo para as turmas dos cursos em convênio. A seguir uma comparação entre os currículos dos cursos a partir dos eixos de formação já mencionados.

Quadro 9 - Quadro comparativo do currículo dos Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Belém por eixos

EIXOS	INSTITUIÇÕES		
	UEPA	UFPA	UNAMA
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* está assim traduzido:

Na UEPA 9,8 % do currículo do curso está direcionado para esses componentes curriculares; em relação ao currículo da UFPA esta categoria corresponde a 28,1% e no currículo da UNAMA a 21,4%, o que evidencia uma predominância desses componentes no curso ofertado pela UFPA. Parece ser uma característica dos cursos de Pedagogia das IFES o aprofundamento na parte teórica que alicerça o curso. Fato este que ocorre não apenas com este curso, mas nas diferentes instituições de ensino superior públicas, segundo observação de Santos (2004).

No que diz respeito aos componentes curriculares direcionados às *Séries Iniciais do Ensino Fundamental* o maior percentual é o do curso da UEPA com 36,9%; em seguida vem a UNAMA com 21,4 % e por último o curso da UFPA com 19,2%. Se comparados à UEPA, os currículos dos dois cursos de Pedagogia analisados, tanto da UFPA quanto da UNAMA, estão distantes da centralidade que esse eixo curricular deve ter na configuração do currículo de um curso que pretende formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante lembrar que o curso da UEPA foi estruturado tendo como objetivo central a formação do professor. De certa forma, como já dissemos, ele propunha, desde a sua criação, decisões curriculares próximas às adotadas nas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Em relação a esse eixo curricular é importante lembrar ainda que o currículo desses cursos se direciona para a formação do professor para a educação infantil ou séries

iniciais, não sendo possível muitas vezes identificar em que medida cada componente curricular está direcionado para um nível ou para o outro. É o caso, por exemplo, das disciplinas direcionadas para a área da ludicidade, que poderiam ser categorizadas na educação infantil, pela própria tradição existente na área. Isso, entretanto, nem sempre acontece, até porque partimos do entendimento de que a dimensão do lúdico, da brincadeira, pode igualmente ser desenvolvida nas séries iniciais.

O eixo curricular *Organização do Trabalho Pedagógico* prevalece no currículo do Curso da UNAMA, cujos componentes respondem por 26,8% do total do curso. Na seqüência com 27,4% vem o curso da UFPA e por último com 7,6% a UEPA. A organização do trabalho pedagógico busca ampliar a ação docente para além da sala de aula. Está relacionado com o movimento construído em associações, grupos acadêmicos que lutavam pela participação do docente em todas as instâncias da vida escolar, desde a direção da escola até a participação em Conselhos ou Colegiado Escolar, passando pela coordenação pedagógica. Desta forma, há uma estreita relação entre a inserção de componentes curriculares vinculados a esse eixo nas instituições que tiveram e têm ainda uma maior interlocução com a ANFOPE.

Em relação ao eixo *Prática Docente*, verifica-se uma predominância da mesma novamente no currículo da UEPA, cujos componentes curriculares correspondem a 39,1%. No currículo do curso da UNAMA esses componentes representam 13,1%. A possibilidade de inserção do formando à dimensão da *Pesquisa* é relevante para o curso de Pedagogia da UFPA, no qual essa categoria responde por 10,8% do currículo do curso. No curso da UEPA tal possibilidade representa 6,7% e no da UNAMA 4,9% do total do curso. Como pode ser observado, enquanto a UEPA coloca centralidade no ensino, com um curso, mais próximo de uma natureza instrumental, a UFPA e a UNAMA dão ênfase ao aprofundamento teórico e à pesquisa (caso da UFPA). É interessante observar que essas características são comuns às instituições públicas. No entanto em Belém, elas se apresentam igualmente em uma instituição privada.

Na categoria *Estudos Independentes / Outros componentes curriculares* verificamos que apenas em dois dos currículos estudados essa escolha ocorre. Na UFPA, responde por 10,9% do currículo do curso e sua inclusão relaciona-se com o princípio de flexibilidade assumido no Projeto Pedagógico do curso. No caso da UNAMA (11,9%), que é o currículo que apresenta o maior percentual, essa escolha está relacionada com a manutenção

de disciplinas remanescentes do antigo Ciclo Básico (Lei nº 5540/68) e que na atual proposta foram mantidas.

Em relação às ênfases atribuídas ao currículo dos cursos em cada uma das instituições estudadas, pode-se perceber que enquanto que na UEPA o eixo curricular **Prática Docente** é predominante com 39,1% do currículo, na UFPA predominam os componentes curriculares direcionados para os **Fundamentos da Educação** (28,1%) e na UNAMA os componentes curriculares direcionados para a **Organização do Trabalho Pedagógico**, que correspondem a 27,4% do currículo em estudo.

Essas escolhas permitem perceber a importância que cada um desses componentes tem na definição do projeto pedagógico desses cursos, bem como revelam a trajetória desenvolvida pelas instituições como a UFPA e UNAMA ao longo da consolidação do curso de Pedagogia em cada uma delas.

No caso da UFPA já era possível perceber essa predominância a partir da explicitação dos princípios centrais da proposta curricular, que se caracterizam pela ênfase em uma tradição pedagógica de cunho marxista, em que, ao longo do tempo, houve a predominância desses componentes curriculares com a pretensão de que permitiria o desenvolvimento da consciência social dos cidadãos, que é central na proposta analisada.

É importante lembrar ainda a influência que a formação de professores para o ensino normal de nível médio assumiu no currículo anterior ao atual, no qual o eixo curricular Fundamentos da Educação exerceu um papel preponderante.

Em relação à UNAMA, no currículo que antecedeu ao atual foi possível identificar contradição entre a denominação do curso - Magistério do Pré-Escolar à 4ª série do Ensino Fundamental - e a descrição do perfil a ser formado, que priorizava atribuições referentes à coordenação pedagógica na pré-escola. As omissões, a ausência identificada naquele momento, se refletem nas escolhas feitas pela instituição, e decorrem igualmente da história institucional, mais voltada para a formação de especialistas em educação.

No que diz respeito à UEPA, a predominância do eixo curricular **Prática Docente** pode estar relacionada à importância atribuída à valorização da dimensão da prática, a qual se constitui numa das principais preocupações do projeto pedagógico do curso, além da ênfase aos conteúdos curriculares direcionados à pré-escola e séries iniciais. Sobre o eixo

Fundamentos da Educação é interessante observar que, se comparado ao curso da UFPA, há uma inversão de prioridades: o que era predominante no curso de Pedagogia da UFPA, no caso da UEPA passa a ter uma menor incidência, na ordem de 9,8% do total do currículo desse curso, o que indica uma permanência, nos currículos estudados, das tendências pedagógicas identificadas no início deste trabalho.

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

4.3.2 Oferta de cursos com demanda específica ofertados no interior do estado do Pará.

O currículo dos cursos de Pedagogia (UNAMA) e Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais (UEPA) foi construído para atender uma demanda específica, no caso os convênios estabelecidos entre essas IES e a prefeituras do interior do estado. No caso da UFPA o currículo é o mesmo.

Quadro 10 - Quadro comparativo do Currículo de Formação de Professores no Estado do Pará segundo eixos – oferta especial

EIXOS	INSTITUIÇÕES	
	UEPA	UNAMA
01. Fundamentos da Educação	4,4%	13,4%
02. Conteúdos do Ensino Fundamental	34,6%	26,2%
03. Organização do Trabalho Pedagógico	8,2%	29,7%
04. Prática Docente	50,3%	18,6%
05. Pesquisa	2,5%	5,2%
06. Estudos Independentes	0,0%	7,0%

Em relação ao eixo curricular *Fundamentos da Educação*, constata-se que no currículo do curso da UEPA esse eixo representa apenas 4,4% do currículo do curso ofertado no interior. Se tomarmos como referência o currículo ofertado em Belém, podemos constatar um decréscimo em relação a esses componentes curriculares, uma vez que nesse curso o eixo curricular representa 9,65% do total do curso, percentual que consideramos reduzido. Esse decréscimo pode ser igualmente observado no currículo da UNAMA, que previa para o curso de Belém 20,9% para esse eixo curricular, enquanto no currículo do curso com demanda específica, ofertado para turmas no interior do estado constata-se que somente 13,4% do currículo estão direcionados para esses componentes curriculares.

No que diz respeito aos componentes curriculares direcionados às *Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil*, assim como nos cursos ofertados em Belém, o maior percentual é o do curso da UEPA com 34,6%, confirmando uma tendência já observada no curso em Belém. Já no currículo do curso da UNAMA, verifica-se uma ampliação em relação ao curso de Belém (20,9%); o percentual destinado a esses componentes curriculares está em torno de 26,2%; essa ampliação, conforme, já mencionado, decorreu de orientação do Departamento de Política do Ensino Superior da SESU, órgão responsável pela aprovação do projeto encaminhado pela instituição ao MEC, uma vez que se tratava de curso oferecido fora da sede.

O eixo curricular *Organização do Trabalho Pedagógico/Gestão Escolar* prevalece no currículo do Curso da UNAMA, cujos componentes respondem por 29,7% do

total do curso, confirmando a tendência já observada no curso em Belém. No que diz respeito ao curso da UEPA, esses componentes curriculares representam 8,2% do currículo do curso, e evidenciam tendência igualmente identificada no curso em Belém. É interessante observar que a preocupação inicial explicitada no projeto pedagógico do curso em Belém, com a participação dos egressos em programas de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento de docentes da Pré-escola e 1ª à 4ª série, assessoramento a órgão de ensino na esfera política e privada quanto à formação de recursos humanos em nível de 1º grau – Pré-escolar e 1ª a 4ª série e elaboração de projeto ou proposta pedagógica na dimensão científica, técnica e política, foi reduzida significativamente e se traduzirá em componentes curriculares típicos dessa dimensão formativa no currículo do curso.

Em relação ao eixo *Prática Docente*, verifica-se uma ampliação do percentual destinado aos componentes curriculares desse eixo, tanto no currículo do curso da UEPA, quanto no da UNAMA. Há uma predominância desse eixo novamente no currículo da UEPA, cujos componentes curriculares correspondem a 50,3. No currículo do curso da UNAMA ofertado nos municípios do interior do estado, esses componentes representam 18,6%, o que evidencia um aumento, se comparado ao curso em Belém, para o qual se destinam 12,8% do currículo do curso.

O eixo curricular *Pesquisa*, responsável pela iniciação à pesquisa, representa 2,5% do currículo da UEPA, que corresponde a uma única disciplina, Metodologia Científica. Está previsto ainda o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso para o qual, entretanto, não há previsão de carga horária. No currículo do curso da UNAMA ofertado nos municípios do interior, 5,2% está direcionado ao eixo *Pesquisa*, o que não difere significativamente do curso ofertado em Belém.

Na categoria *Estudos Independentes*, verificamos uma mudança no currículo do Curso da UNAMA, que passa a incluir um conjunto de atividades acadêmicas, científicas e culturais desenvolvidas ao longo do curso, respondendo por 7% do total do currículo do curso.

De um modo geral, pode-se dizer que os currículos desses cursos confirmam opções já feitas nos cursos em Belém, à exceção do curso da UNAMA que por orientação de órgão federal passa a ampliar significativamente o percentual destinado ao eixo *Ensino Fundamental*, além do eixo *Organização do Trabalho Pedagógico*, igualmente valorizado

no curso de Belém e que revela a influência da trajetória desenvolvida no que diz respeito a esse componente formativo.

Destaca-se ainda a redução significativa da carga horária do curso da UEPA, que das 4.500 horas previstas passa a ser de 2.862 horas, representando assim uma redução percentual de 36,4% motivada pelas possibilidades previstas por lei para os cursos de formação em serviço. Além disso, como se trata de um currículo direcionado para atendimento das demandas das prefeituras do interior do estado, pode ter concorrido ainda para essa formatação o alcance em curto prazo das exigências de qualificação docente que os governos municipais buscam em suas gestões.

No caso da UEPA, assim como no curso de Belém, predominam os eixos curriculares *Prática Docente* e *Ensino Fundamental*, o que confirma a opção em privilegiar a formação para a docência.

Como ocorre nos cursos em Belém, o currículo dos cursos com demanda específica está direcionado à formação do professor para a educação infantil e das séries iniciais, não havendo separação entre esses dois níveis da formação de professores, o que contribui para que não sejam enfatizadas, como seria desejável, as especificidades desses dois âmbitos de ensino. Entretanto, de um modo geral, verifica-se uma preocupação maior com as questões específicas tanto da educação infantil quanto das séries iniciais, se tomarmos como referência o currículo dos cursos anteriores da UFPA e da UNAMA. Ainda em relação ao currículo desses dois cursos, chama a atenção a permanência da formação para atividades desenvolvidas fora da sala de aula, como aquelas voltadas para a coordenação do trabalho pedagógico e gestão educacional, agora ressignificadas. Distancia-se do perfil anterior do curso de Pedagogia, que se direcionava para a formação dos especialistas, influenciado, sobretudo pelas orientações da ANFOPE.

Finalizando, podemos concluir que as novas orientações curriculares em vigor irão se traduzir nos cursos, sobretudo pela evidência que tenderá a ser dada aos componentes curriculares voltados para os eixos curriculares *Prática Docente* e *Ensino Fundamental*. Entretanto isto não significa desconsiderar a importância atribuída aos componentes curriculares que ao longo da história de cada instituição foram priorizados, como é o caso do eixo *Fundamentos da Educação*, no curso de Pedagogia da UFPA, em Belém, ou ainda o eixo *Organização do Trabalho Pedagógico*, cuja evidência se torna clara na UNAMA, tanto

no curso de Pedagogia em Belém, quanto no currículo do curso com demanda específica, ofertado em turmas no interior do estado.

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

5. CONCLUSÕES

A primeira conclusão que cabe enfatizar reflete a trajetória dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. Esses cursos assumem um caráter oscilante e pouco nítido, conseqüência 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 uma 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.

Assim é que, em relação à formação de professores para as séries iniciais no Brasil prevaleceram diferentes tendências que procuraram em distintos momentos privilegiar o estudo dos conteúdos curriculares específicos do nível de ensino no qual o futuro professor iria atuar, ou aqueles que abrangeriam os chamados conteúdos pedagógicos. No entanto, a preocupação com conteúdos de natureza metodológica prevaleceu na formação do professor das séries iniciais e pré-escola. Isto porque estes últimos foram elevados prioritariamente no currículo desses cursos, principalmente a partir do chamado movimento de Escola Nova, que procurou focar os componentes educativos, sobretudo de natureza metodológica.

Entre as principais tendências observadas nos primeiros cursos direcionados à formação dos professores dos primeiros anos da escolaridade no século XIX – os cursos normais – verifica-se que o currículo desses cursos esteve voltado para os conteúdos acadêmicos (gramática, leitura, aritmética, geometria, etc.) e a formação pedagógica se deu de forma rudimentar.

A introdução de componentes curriculares relativos aos conteúdos voltados para a cultura geral decorreu do processo de feminilização dos cursos normais, e da procura por esses cursos de mulheres oriundas das classes dominantes. Assim é que essa tendência passou a ser importante no currículo desses cursos, que representavam a possibilidade concreta de uma maior ilustração desse segmento da população, ampliando seus conhecimentos. Exemplo dessa afirmação é o currículo dos cursos preconizado pela Reforma Leôncio Carvalho, de 1879, que ampliou o conteúdo voltado para a cultura geral do Curso Normal de então.

A preocupação com a questão metodológica inicialmente se mostrou incipiente e se evidenciou, por exemplo, na inclusão de componentes curriculares direcionados à aprendizagem da leitura e escrita pelo método lancasteriano e mais tarde através da intenção em desenvolver a formação docente por meio de uma prática do ensino intuitivo ou do chamado “lição de coisas”.

Com a difusão do ideário escolanovista no Brasil, ganha corpo a idéia ou concepção de que era necessário introduzir a aplicação de recursos científicos na escola por meio de práticas pedagógicas que incorporassem esses princípios. Isto teve importantes repercussões no currículo dos cursos normais, cuja influência até hoje se faz presente. Essa nova tendência se evidenciou num contexto no qual se criticava o reduzido caráter profissional das escolas normais. Em decorrência deste entendimento, foram privilegiados conhecimentos sobre o desenvolvimento e natureza da criança, além de métodos e técnicas de ensinamentos direcionados ao atendimento a um segmento específico: a infância.

A ênfase no currículo dos cursos normais passa a ser voltada para os métodos e processos de ensino, com destaque para as chamadas ciências da educação, em especial a Psicologia e a Biologia, as quais, em tese, contribuiriam para a criação de um padrão de científicidades nesses cursos.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, verificou-se um novo movimento que igualmente repercutiu no currículo dos cursos normais e nos de Pedagogia, que contribuiu para a reelaboração do ideário escolanovista. Segundo o discurso corrente, era imprescindível planejar objetivamente toda e qualquer intervenção a ser feita na escola. Além dos componentes curriculares direcionados às metodologias de ensino e à psicologia, ganhou força a perspectiva de formação de lideranças em postos-chave, que pudessem ter uma ação de maior abrangência, sendo para isso incluídos no processo formativo de professores conteúdos relativos ao campo da supervisão e do currículo.

As diferentes influências que marcaram os cursos normais ao longo do século XX igualmente se fizeram presentes no curso de Pedagogia e foram ainda marcadas pela complexa discussão acerca da identidade do curso.

A acentuação do viés tecnicista do curso por volta da década de 70 incentivou a constituição de um modelo de curso que teve como resultado inúmeros problemas, como a preparação de um profissional desprovido de formação crítica, e o favorecimento da formação de um perfil profissional de caráter mais técnico, que iria desenvolver suas atividades em uma instituição marcada pela organização do trabalho pedagógico inserido em uma estrutura escolar fragmentada e hierárquica.

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: a habilitação para a formação docente e paralelamente a habilitação para o exercício do cargo de técnico em educação.

Isso favoreceu o entendimento de que para o exercício das funções docentes do licenciado em Pedagogia em cursos normais e para a função do especialista em educação não havia a necessidade de inclusão de conteúdos relativos ao ensino primário, entendimento que perdurou ao longo de muitos anos. Com as novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, ganha força no campo do currículo o entendimento de que é necessário adequar os processos formativos incluindo os 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.

As conseqüências da criação dos ISES e dos Cursos Normais Superiores na definição do modelo e organização institucional e no currículo das instituições estudadas podem ser caracterizadas como de relativo impacto no plano formal. As instituições estudadas, (à exceção do currículo do curso de Pedagogia da UNAMA ofertado para o interior do estado) não recriaram novos modelos de formação a partir das normas legais. O que se constata é que essas orientações acabaram por interferir na dinâmica das discussões que se desenvolveram no caso de cada instituição, como foi o caso da UFPA, retardando em alguns casos definições sobre o currículo do curso (UNAMA) ou colocando em xeque opções feitas anteriormente (UEPA).

Uma observação adicional relaciona-se ao fato de que os cursos de formação de professores implantados em Belém, a partir de 2003 por outras IES de natureza não universitária,

sofreram influência da nomenclatura utilizada no curso da UEPA. São divulgados para a comunidade como Cursos de “Formação de Professores” e não Normal Superior, como se poderia esperar.

De modo geral, o currículo dos cursos de formação de professores analisados neste documento foi influenciado pelo espaço discursivo relativo às orientações oficiais e pelo espaço discursivo construído pela ANFOPE. O reconhecimento dessas influências não significa dizer que outras não possam coexistir na formação de professores das séries iniciais. Como foi visto, ambas influências – a oficial e a da ANFOPE, são recontextualizadas segundo a cultura das instituições.

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 voltados para os eixos curriculares *Prática Docente* e *Ensino Fundamental*. Há, entretanto, que se considerar outras influências importantes, sobretudo a da formação discursiva oriunda do campo da ANFOPE que leva à incorporação de conceitos como base comum nacional e trabalho pedagógico, principalmente nos cursos de Pedagogia.

Os currículos dos cursos analisados estão voltados à formação do professor para a educação infantil e 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 destes níveis, apesar de que, se comparado aos currículos dos anos anteriores da UFPA e UNAMA, se verifique um salto qualitativo, neste sentido.

O baixo prestígio social que decorre do exercício da docência nas séries iniciais, processo educacional que hoje se torna massificado, em geral acessível à maioria da população, é acompanhado de uma menor remuneração para os que nela atuam, remuneração diferenciada se comparada, por exemplo, ao exercício da docência de 5ª à 8ª séries do EF e nível médio, que exige igualmente nível superior dos que atuam nesta etapa.

A emergência de novos padrões de escolarização coloca em xeque o modelo de formação inicial vigente, de modo especial, aquele direcionado para as séries iniciais, e em

consequência traz a necessidade de revisão dos padrões tradicionalmente adotados, sobretudo no que se refere ao currículo.

Conforme já evidenciado ao longo deste documento, a elevação do nível de formação de professores para as séries iniciais, incentivada a partir da Lei nº 9394/96, não representa por si só a melhoria na qualidade do ensino. Apesar de essa exigência passar a vigorar somente após a promulgação da nova LDB, esse é um requisito que em nosso entendimento precisa ser observado e incentivado. A manutenção da exigência de formação em nível superior para essa etapa (1ª à 4ª séries) do ensino fundamental pode contribuir para a elevação teórica sobre o assunto, inclusive possibilitando um maior acúmulo de conhecimento nesta área. Como foi visto, existe uma parca literatura neste campo quando se analisou a produção científica direcionada para ele.

Outro argumento que levamos em consideração é o de que não é possível que a exigência de formação de professores em nível superior se restrinja apenas aos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, considerando que a especificidade da ação docente nas séries iniciais, enseja igual cuidado e rigor no processo formativo. No entanto o que se observa é uma tendência internacional de reduzir a formação inicial, em favor da formação continuada, favorecendo a adoção de exames de certificação.

O currículo dos cursos de Pedagogia (UNAMA e UFPA) convive de modo mais acentuado com a perspectiva de atendimento às demandas de formação para atividades desenvolvidas fora da sala de aula e que em outro momento histórico eram de responsabilidade dos chamados especialistas em educação, como era o caso do orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar. Essa possibilidade formativa enseja inclusive a permanência de dois currículos diferenciados no Curso de Pedagogia da UNAMA: um direcionado para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais e outro intitulado Ciências da Educação, voltado para a formação do professor de disciplinas pedagógicas do ensino médio e do especialista em educação. Tal situação foi agravada ainda pela indefinição quanto à aprovação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, o que, a nosso ver, pode ter levado a instituição a responder com a manutenção da duplicidade de currículos. Essa duplicidade pode ser ainda decorrente do atendimento aos interesses da população que potencialmente procura os cursos de

Pedagogia, e que muitas vezes não pretende atuar na docência da educação infantil e séries iniciais, e sim muito mais no exercício de funções que extrapolam a docência propriamente dita, na escola e fora dela.

A análise do currículo dos cursos de Pedagogia direcionados à formação de professores das séries iniciais evidencia ainda a dificuldade com a qual as IES selecionadas têm se defrontado para conciliar diferentes demandas de formação na organização curricular desses cursos. Desta 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. As conclusões aqui apresentadas sugerem a necessidade de se continuar novos estudos que procurem aprofundar essa questão identificada nesses cursos de formação.

As funções exercidas pelos especialistas são agora ressignificadas pela influência da ANFOPE, distanciando-se do perfil anterior do curso de Pedagogia, apesar de se observar, em trechos do projeto pedagógico da UNAMA, referência à denominação “Estágio Supervisionado das Habilitações”.

Um outro aspecto a considerar é que em relação aos cursos com demanda específica, cursos em convênio e na sua maioria ministrados no interior do estado, direcionados para a formação em serviço, a perspectiva de abreviar a duração desses cursos se efetivou no caso do currículo dos cursos da UEPA e da UNAMA. Em relação ao curso da UEPA, houve uma redução significativa da carga horária do curso. Apesar da declarada intenção de não-aligeiramento dos cursos de formação, a nova carga horária do curso contribuiu para um rebaixamento do nível do processo formativo, o que se constitui de forma desfavorável para uma população em princípio diferenciada em termos acadêmicos, a qual necessitaria de uma discriminação positiva, ou seja, de um curso mais denso e rico.

Sobre o currículo do curso da UNAMA, apesar de a carga horária não ter sido reduzida, os componentes curriculares previstos incorporaram parcialmente as possibilidades formativas do ensino a distância (UNAMA), o que contribuiu para a intensificação que o curso assumiu.

A realização de cursos de formação em serviço de professores vem sendo incentivada sobretudo a partir da Resolução nº 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação. Essa resolução, conforme é sabido, previa uma carga horária total de 3.200 horas, sendo permitido o aproveitamento de estudos de 800 horas, caso o formando fosse egresso de cursos normais de nível médio. Outra possibilidade previa a incorporação de 800 horas da parte prática da formação, desde que os alunos exercessem atividade docente regular, o que ensejou o aparecimento de cursos de formação em serviço com esse perfil e que favoreceram o aligeiramento dos processos de formação. Posteriormente, com a Resolução nº 02/2002, que redefine a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores, essa possibilidade foi modificada, sendo permitida a redução de carga horária de no máximo 200 horas para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica.

Entretanto, o que ocorreu é que o aproveitamento da experiência docente e da formação em nível médio em cursos normais, instituído em 1999, prevaleceu nos cursos em convênio motivado pelo fato de serem cursos direcionados para atendimento das demandas das prefeituras do interior do estado, que previam o alcance em curto prazo das exigências de qualificação docente, a que os governos municipais deveriam atender.

Em relação ao ensino por competências sua influência pode ser traduzida nas práticas curriculares estudadas, na medida em que é possível observar uma ampliação das cargas horárias em componentes curriculares mais propícios a desenvolver atitudes relacionadas com a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação.

De um modo geral, emerge dos discursos analisados a possibilidade de desenvolver práticas direcionadas para a produção de um conhecimento integrador, necessidade reconhecida tanto no espaço discursivo da ANFOPE, como no discurso oficial.

A nosso ver, para que essa possibilidade se materialize, torna-se necessário criar institucionalmente estratégias curriculares para tal. Essa integração torna-se difícil, sobretudo se deixada a cargo da iniciativa de cada professor individualmente ou de grupo de professores. É preciso levar em conta que, nas chamadas séries iniciais do Ensino Fundamental, há uma maior receptividade por parte dos professores e da escola em relação ao desenvolvimento de práticas docentes de natureza multidisciplinar, diferentemente de outras séries mais avançadas.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, mesmo quando direcionado à formação de professores para as séries iniciais, observamos a predominância dos componentes curriculares da área de Fundamentos. Entre as possíveis explicações para tal enumeramos as seguintes:

- Influência de tendência na formação de professores denominada por Pérez Gómez de crítica e reconstrução social, a qual busca desenvolver tanto no ensino como no professor que nele atuará a consciência social dos cidadãos. Desta forma, esses componentes foram privilegiados por se entender que seriam mais apropriadamente desenvolvidos na área de Fundamentos;
- Predominância desses componentes curriculares pela possibilidade de atuação do egresso desse curso, que poderia igualmente atuar como docente no chamado ensino normal de nível médio;
- Crítica relativa à pouca fundamentação dos egressos desses cursos, tendo em vista as possibilidades que se colocam (colocavam) de predominância de um ensino de natureza instrumental;
- Pouca tradição dos Cursos de Pedagogia na formação de professores para as séries iniciais, anteriormente à formação de professores para o Ensino Normal, em matérias como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Biologia da Educação, dentre outras.

Em relação ao curso da UEPA, verifica-se uma dualidade no seu currículo, uma vez que se diferenciam as propostas curriculares ofertada em Belém e a intitulada Projeto Especial, direcionada à formação de professores do interior do estado, constituindo-se assim em cursos com demanda específica.

As similaridades entre a proposta curricular da UEPA e as que posteriormente foram definidas nas políticas curriculares para a formação de professores são evidentes, sobretudo se levarmos em consideração pelo menos duas características que estão presentes no curso agora oferecido pela UEPA: a valorização dos componentes curriculares direcionados para a educação pré-escolar e de 1ª à 4ª séries e a ênfase nos componentes direcionados à prática educativa, os quais correspondem a 41% e 35% do currículo analisado respectivamente, evidenciando a orientação deste curso.

Assim é que há uma estreita relação entre as orientações oficiais e as políticas definidas pela instituição, o que nos leva a questionar até que ponto o currículo desse curso, formulado no final da década de 80, subsidiou as orientações curriculares para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental definidas após a promulgação da nova LDB.

Apesar da sua condição de universidade *multicampi*, a UEPA optou por não ofertar o Curso de Formação de Professores em caráter regular, como é o caso, por exemplo, do curso de Pedagogia, o que sugere uma vinculação entre a oferta do Curso de Formação de Professores e as possibilidades de convênios firmados com as prefeituras do interior do estado do Pará. O currículo proposto para esse propósito incorpora as principais recomendações no que tange à necessidade de uma formação breve e de aproveitamento da experiência profissional.

Confirma-se, assim, a tendência em desenvolver cursos de formação em serviço, observada em nível internacional e incentivada pelo Banco Mundial, em países em desenvolvimento e que está inserida dentro da lógica que privilegia a relação custo-benefício.

Várias tendências se fazem presentes na realidade paraense e que podem igualmente ser encontradas na realidade brasileira. O caso mais típico é o da UNAMA que convive com propostas curriculares diferenciadas, reflexo das possíveis mudanças implementadas nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e das indefinições que ainda perduram em relação às possibilidades formativas do curso de Pedagogia.

O que se observa é que essas influências se fizeram notar, no caso da UNAMA, sobretudo no que diz respeito à adoção das recomendações oficiais quanto à ampliação dos componentes curriculares direcionados à prática educativa e à incorporação dos chamados conteúdos específicos das séries iniciais. Nesse sentido foi significativa a reconstituição do processo de aprovação do Curso de Pedagogia da UNAMA (cursos em convênio, com demanda específica). Foi possível observar, ao longo do trâmite desse processo no CNE/MEC, como as orientações oficiais foram sendo incorporadas, não obstante a existência de outras influências, como é o caso da ANFOPE, da trajetória do curso de Pedagogia na instituição, além da expectativa de mercado de trabalho instalada na comunidade potencialmente candidata a uma vaga nesse curso.

Deve ser observado que muitas questões que se faziam presentes, desde a criação das Escolas Normais, permanecem hoje em relação ao curso de Pedagogia, tais como: a necessidade de o professor ter conhecimento sobre a educação para além da sala de aula e a controvérsia entre a formação de caráter mais acadêmico ou de orientação mais profissionalizante, dentre outras.

A análise dos diferentes currículos evidencia ainda a idéia de interdiscursividade, tendo em vista que é possível perceber no discurso desses textos a presença de tantos outros enunciados, oriundos de distintas formações discursivas, que ora se complementam, ora se opõem, ou ainda de outros que são silenciados, reafirmando assim o entendimento de Foucault de que um enunciado supõe a existência de outros, num campo de coexistências.

Pode-se dizer então que, ao longo desta investigação, foi possível identificar mudanças concretas que vêm influenciando nos últimos anos o discurso sobre formação de professores. Uma outra conclusão é a de que as práticas discursivas incentivadas pelo governo central na formação de professores sofrem modificação em vários contextos, não sendo adequado pretender entender essas práticas em si mesmas, mas sim a partir do que ocorre nelas e fora delas, num jogo de relações que extrapolam a análise de uma política curricular por si só. Foi possível perceber no decorrer da pesquisa interação tensa entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas e que em menor ou maior intensidade irão repercutir nas propostas curriculares analisadas.

Pode-se dizer, finalmente, que as propostas curriculares assumidas por estas instituições se caracterizam por múltiplas diferenciações que nos permitem constatar o caráter híbrido que norteia as práticas discursivas de cada instituição. Conforme observado, isso decorre de um conjunto de influências que tem marcado a história do curso de Pedagogia no Brasil: de um lado a influência das orientações propostas pela ANFOPE, de outro a presença das orientações oficiais que se expressam no currículo direcionado para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. Além disso, há que se considerar as posições diferenciadas dos grupos nas instituições que contêm elementos das orientações citadas acima materializadas pelas crenças pessoais e que ocupam papel importante na recontextualização destes discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. CARVALHO, J. & BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 68, dez/ 1999.

ANDRÉ, M. e ROMANOWSKI, J. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento.

AGUIAR, Márcia Angela. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In SYRIA, Naura e AGUIAR, Márcia Ângela. **Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

_____. Documento Final do VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.

_____. Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

_____. Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas, 1998.

_____. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000.

BEDRAN, Maria Ignez Saad. A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 1986, nº 3, p. 74-83.

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

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, nov./ 2003.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDONCLE, R. Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: De la diversité des voies vers l'université". **Revista da Faculdade de Educação** v.23, nº ½ . USP, jan/dez. 1997.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas informações sobre docência e formação: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, nº 200/2001/2002, p. 7-14, jan/dez. 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 7ª edição.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União, Brasília, Ano CXXXIV, nº 248 de 23.12.96, p. 27833-27.841, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.306/99 - regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CP nº 01/99 - dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CP nº 02/97 – institui duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer Nº 776/97 – orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Dezembro/1997.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.276/99 - dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.554/00 - dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99.

BRASIL/MEC. Parecer nº CNE/CP 133/2001. Define critérios para a formação de professores em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental. Janeiro/2001.

BRASIL/MEC. Parecer nº CNE/CP 009/2001. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Maio/2001.

BRASIL/MEC. Parecer nº CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 001/2002. Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. /Fevereiro de 2002.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução nº 02/2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior. Fevereiro/2002.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer CNE/CP nº 28/2001 - estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASLAVSKY, Cecília. (1998) La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas. In WARDE, Mirian Jorge (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL/MEC. Referenciais para a formação de Professores. Brasília, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992.

_____. Pedagogia, Pedagogo e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Embates na definição da política da formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento. Goiânia: UCG: USP, 1997.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Prestígio Social e Curso de Formação de Professores**. Anais do Encontro Internacional da AFIRSE. Natal, setembro, 2001.

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Nº 72, fevereiro de 1990.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1988.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi et alli. **A reestruturação curricular do curso de pedagogia. O projeto político-pedagógico**. Centro de Educação/ UFPA. Belém – PA. 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Resultados e tendências da educação superior no Brasil. MEC/INEP, Brasília: junho/ 2000.

CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João Ferreira de, DOURADO, Luiz Fernandes. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Anais da XX Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: 2000.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Documento Final. São Paulo, 1984.

_____. Documento II Encontro Nacional da CONARCEF. Niterói, outubro de 1984.

_____. Documento III Encontro Nacional da CONARCEF. Caxambu, maio de 1985.

_____. Documento IV Encontro Nacional da CONARCEF. Documento Final. Belo Horizonte, 1989

_____. V Encontro Nacional da CONARCEF. Documento Final. Belo Horizonte, 1990.

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Portugal, Edições Asa, 1991.

CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.

CUNHA, Marcus Vinicius. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 25, nº 2, 1999.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares”. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1990, n. 2.

DAMIS, Olga Teixeira. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: do projeto à concepção dos professores. Uberlândia: UFU, 1996.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília, v.12, nº 54, p.23-42, abr/jul. 1992.

DOLL, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DUSSEL. Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In LOPES E MACEDO (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 18.

ENGUITA, Mariano. In VEIGA, Ilma Passos. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. IN NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 79, Agosto/2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. São Paulo, FCC, **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, 2001.

FONSECA, Marília. **A formação do professor na ótica internacional**. X Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2000. Texto completo disponível em CD Room.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 5, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 2001.

GIL VILLA, Fernando. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In VEIGA, Ilma Passos. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

GONÇALVES, Luís Alberto. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 22, nº 2, jul/dez 1996.

GOUVEIA Maria Cristina. C. e ROSA, Walquíria. Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. In FARIA, Luciano Mendes de e CASASANTA, Ana Maria. Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Projeto do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série. 1989.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. BELÉM-PARÁ, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

_____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. SILVA, Luís Heron. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

GRELLET, Vera. ANEXO: NOTAS CONCEITUAIS (versão preliminar). Novembro de 1999.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'orientation Escolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In ROPÉ & TANGUY (Org.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papyrus, 1997.

LELIS, Isabel Alice O. M. (1989) **A formação da professora primária:** da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. São Carlos: UFSCar, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, Autores Associados, nº 7, Jan/Fev/Mar/Abr, 1998.

LOPES, A. C. e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES e Macedo (orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **Termos Chaves na análise do discurso.** 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 81, nº 198, mai/ago 2000.

MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso.** Piracicaba, UNIMEP, 1994.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papyrus, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re)visão radical**. Documento principal. (Versão preliminar para Discussão Interna). São Paulo: outubro/novembro de 1999.

NASCIMENTO, Maria Bernadete Souto do. **Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do Instituto superior de Educação do Pará – um estudo de uma ação pública de inovação educacional**. Goiânia, GO, 2001. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

_____. **A reestruturação curricular do modelo de ensino de graduação da Universidade Federal do Pará**. Belém, Pará, 2003. Monografia. Universidade Federal do Pará, Centro Sócio-Econômico.

NEVES, Maria de Fátima. **O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco**. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, setembro, 2000.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 1985, nº 2, p. 58-65.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente**. X Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2000. Texto completo em CD Room.

PAIVA, Aparecida; FREITAS, Helena de; SCHEIBE, Leda. **Pedagogia: políticas de formação de professores e mudanças curriculares**. Caxambu: UFMG: Unicamp: UFSC, 1997.

PAIVA, Edil e PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE, o ensino primário com assistência internacional**. In FARIA, Luciano Mendes de e CASASANTA, Ana Maria. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000

PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

PEREZ GOMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In SACRISTÁN, J.G. E PÉREZ GÓMEZ. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos Luiz. (1990) **Reverendo o ensino de 2º Grau:** propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997) **Reforma educacional.** Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio Castro Paixão. Dilemas e controvérsias no campo do currículo. In: GIUSTA, Agnella da Silva (Org.). **Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana.** Belo Horizonte, 2001, p. 35-50.

SANTOS, L. e MOREIRA, A. F. 1995. Currículo: Questões de seleção e organização do conhecimento. **Currículo, Conhecimento e Sociedade.** São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Série Idéias, São Paulo, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto.** Brasília: 1984, ano 3 , n.22.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da Silva. A educação do educador. **Caderno CEDES,** nº 2. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

_____. A natureza e a especificidade da educação: subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. Brasília: **Em Aberto,** 1984, ano 3 , n.22.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Os institutos superiores e as políticas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In CHAVES, I. E SILVA, W.C. (Orgs.) **Narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

SILVA, Angelita Ferreira da; FIGUEIREDO, Odinéia Telles de; PINTO, Sonia Ferreira. O Curso de Pedagogia: uma caminhada. **Recortes em Educação**. Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, 1985.

SILVA, Jefferson Ildefonso da Silva. A educação do educador. **Caderno CEDES**, nº 2. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

_____. A natureza e a especificidade da educação: subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. Brasília: **Em Aberto**, 1984, ano 3 , n.22.

SIMÕES, Regina Helena S. O papel dos fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação nos cursos de Magistério do 2º grau. Vitória: Ufes, 1993.

SOUZA NETO, Alípio Rodrigues. A construção e a implementação de uma proposta alternativa para o Curso de Pedagogia da UFG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional do século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, Ano XX, nº 51, novembro/2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, Autores Associados, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L. D., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, PUC - SP, Ação Educativa, 1996.

_____ Tendências da formação docente nos anos 90. In WARDE, Miriam Jorge (organizadora). **Novas políticas educacionais; críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC – SP, 1998.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Guia Acadêmico de Pedagogia**. Belém, 1997.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Guia Acadêmico. Pedagogia, Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar**. 2002.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. Projeto Consórcio Interuniversitário e Demanda Dirigida da Interiorização. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Especial de Interiorização**. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Formação Inicial de Professores**. Belém-Pará, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Especial de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental**. Belém-Pará, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. O Curso de Pedagogia da FAE. **Cadernos: Faculdade de Educação**. Belo Horizonte: 1986, nº 3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – A **Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia. O Projeto Político Pedagógico**. Belém, Centro de Educação, 2001.

VASCONCELOS, Helena et al. **A formação do professor para a escola básica no Pará**. Belém- Pará: UFPA, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: invenção de tempos, espaços e sujeitos. In FARIA, Luciano Mendes de e CASASANTA, Ana Maria. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção?* Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais: setembro/1999.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**. São Paulo: Papirus, 2000.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

ANEXO I - SÍNTESE DOCUMENTOS OFICIAIS RELATIVOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES – LEGISLAÇÃO REFERENTE AO PERÍODO DE 1996 A 2002

LEGISLAÇÃO	EMENTA
Lei nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Parecer nº CP 04/97	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema I
Resolução nº 02/97	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental
Parecer nº 53/99	Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação
Resolução CEB nº 02/99	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.
Resolução nº CP 01/99	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação
Decreto nº 3.276/99	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica
Parecer nº CES 235/2000	Consulta sobre a extinção de habilitações no curso de Pedagogia
Parecer nº CP 10/2000	Sugestão de modificação do parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276/99
Parecer nº CP 10/2000	Declaração de voto dos conselheiros Artur Roquete de Macedo, Carlos Roberto Jamil Cury, Edla de Araújo Lira Soares, Silke Weber, Vilma de Mendonça Figueiredo
Parecer nº CP 10/2000	Declaração de voto do conselheiro Lauro Ribas Zimmer
Parecer nº CP 10/2000	Declaração de voto da conselheira Eunice Ribeiro Durham
Parecer nº CP 10/2000	Declaração de voto do conselheiro Yugo Okida
Decreto nº 3554/99	Dá nova redação ao do parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276/99
Parecer nº CNE/CES 133/2001	Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Parecer nº CNE/CP 009/2001	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer nº CNE/CP 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer nº CNE/CP 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer nº CNE/CP 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução nº CNE/CP nº 01/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução nº CNE/CP nº 02/2002	Institui a duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior. .

**ANEXO II- SÍNTESE DOCUMENTOS ENCONTROS NACIONAIS
REALIZADOS PELA ANFOPE**

DOCUMENTO	LOCAL E DATA	RESUMO
VI Encontro Nacional ANFOPE	Belo Horizonte, 1992.	<p>O documento é composto de 3 partes: 1. <i>Breve resumo da produção mais recente</i>, 2. <i>Algumas reflexões sobre a crise de acumulação e suas implicações para o Brasil, a escola e a formação do educador</i>, 3. <i>Perspectivas para a formação do educador</i></p> <p>Na parte 1 constam: um pouco da história da ANFOPE, princípios gerais, base comum nacional e a nova LDBEN.</p> <p>Na parte 2 as reflexões desenvolvidas buscam visualizar o cenário no qual a formação do educador terá que ser examinada nos próximos anos.</p> <p>Na parte 3 a entidade busca explicitar uma política de formação do profissional da educação, levando em consideração a estrutura das agências formadoras e as questões específicas das instâncias formadoras do educador.</p>
VIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE	Belo Horizonte, 1996.	<p>O documento aborda os seguintes pontos: a conjuntura vigente e a questão da educação; a formação dos profissionais da educação e os desafios do século XXI; o processo de construção da base comum nacional e por último a profissionalização e valorização do magistério no debate da formação do profissional da educação.</p>
IX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE	Campinas – 1998	<p>A trajetória da ANFOPE: princípios gerais do movimento e base comum nacional</p> <p>Análise de conjuntura: educação e formação do educador</p> <p>Política educacional global de formação do profissional da educação: formação e valorização dos profissionais da educação; formação inicial (comenta Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e séries iniciais do E.F.; formação continuada</p> <p>Organização dos profissionais da educação e o debate sobre o conselho de professores</p> <p>Aprimoramento da estrutura atual da ANFOPE</p> <p>Encaminhamento da discussão sobre diretrizes curriculares</p>
Documento final; III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da	Junho de 1999	<p>Diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação</p> <p>Política educacional e os desafios atuais: a idéia da escola de formação</p> <p>A organização dos profissionais da educação e o conselho de professores</p>

Educação		
Documento final X Encontro Nacional	Brasília -	10 anos de ANFOPE Recuperando a história do movimento Conjuntura nacional e políticas de formação do magistério Valorização e profissionalização do magistério A base comum nacional e as diretrizes curriculares: formação unificada/unitária do educador, conteúdos da formação, a organização institucional e curricular, o papel das faculdades/ centros de educação, condições institucionais, a transição necessária Questões organizativas: conselho nacional e estrutura atual ANFOPE
“Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior”	Audiência Pública Nacional, realizada pelo CNE, 23/04/2001. Entidades: ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação, Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, UNDIME, CONSED, CNTE	Pressupostos Sugestões/ modificações documento CNE

ANEXO III - EMENTAS DAS DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRÉ-ESCOLAR E 1ª À 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UEPA

a) Área de Fundamentos

Teorias da Educação I: A disciplina *Teorias da Educação I* tem como propósito proporcionar referencial teórico de reflexão e análise crítica da realidade educacional brasileira a partir do contexto social, econômico, político e cultural contemporâneo, evidenciando as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Assim se faz necessário compreender, a partir de noções do trabalho, cultura e ideologia as abordagens teóricas em Sociologia da Educação, incluindo as mais recentes análises da teoria crítica da educação.

Metodologia Científica I: Epistemologia da Ciência. As Concepções de Mundo: O Idealismo e o Materialismo. Construção e Evolução do Conhecimento. A Ciência e a Ideologia. A Ciência e a Tecnologia.

Teorias da Educação II: A disciplina *Teoria da Educação II* têm como propósito proporcionar referencial teórico de reflexão e análise crítica da realidade educacional brasileira a partir do contexto social, econômico, político e cultural contemporâneo, evidenciando as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Assim, faz-se necessário compreender, a partir de noções do trabalho, cultura e ideologia as abordagens teóricas em Sociologia da Educação, incluindo as mais recentes análises da Teoria Crítica da Educação.

Desenvolvimento Bio-Psico-Social da Criança I : A Psicologia como ciência, seus aspectos histórico – filosóficos e a delimitação teórico – conceitual do desenvolvimento infantil. A contribuição das diferentes abordagens teóricas na Psicologia do desenvolvimento para a compreensão da multimodal da criança a partir de sua contextualização, bem como suas implicações no processo ensino - aprendizagem.

Metodologia Científica II: As principais correntes filosófico-metodológicas utilizadas nas Ciências Humanas e Sociais para investigação da realidade. Os tipos de Estudos em Pesquisa Educacional. Projeto de Pesquisa de Campo.

Desenvolvimento Bio–Psico–Social da Criança II: Análise do desenvolvimento multidirecional da criança e do adolescente, do desenvolvimento atípico, problema de aprendizagem. O desenvolvimento do sujeito enquanto ser histórico, produto e produtor das relações sociais no cotidiano da escola.

b) Área do Ensino Básico

Fundamentos da Linguagem: Linguagem e Comunicação: Aspectos gerais da linguagem (o signo lingüístico e suas propriedades); história e estrutura da língua portuguesa; tendências da linguagem oral e escrita (atualização dos estudos gramaticais a partir das necessidades de comunicação e expressão).

Processos Lingüísticos: Evolução histórica da linguagem escrita; aquisição da escrita pela criança; o problema da leitura; alfabetização: teoria e prática.

Metodologia da Linguagem: Reflexões sobre o ensino da linguagem. Alfabetização. Letramento. Linguagem oral. A leitura, princípios e usos. A escrita, princípios e usos.

Matemática Elementar I: Fundamentos teórico-práticos para a aprendizagem dos sistemas de numeração, operações no conjunto dos números naturais, múltiplos e divisores.

Matemática Elementar II: Fundamentos teórico-práticos para a aprendizagem dos números racionais absolutos e elementos de Matemática comercial e financeira.

Matemática Elementar III: a Teoria dos Conjuntos enfocada como a possibilidade de estabelecer relações todo-parte, parte-todo, as diferentes representações dessas relações, suas propriedades, operações e aplicações. O estudo de Função como relação específica entre elementos dos conjuntos e suas múltiplas aplicações no cotidiano. Estudo e aplicações da Geometria Plana e Espacial através das relações espaço-plano e plano-espaço; reconhecimento, caracterização e elementos das figuras geométricas.

Metodologia da Matemática: Métodos e teorias de aprendizagem focalizando, Piaget, Vigotsky e Montessori, desenvolvendo atividades voltadas para a Educação Infantil à 4º série do Ensino fundamental, trabalhando as habilidades básicas para a aprendizagem da Matemática, a construção do sistema de numeração decimal, as quatro operações fundamentais, frações e decimais, geometria e medidas.

Formas de Expressão e Comunicação Humana: A arte no processo educacional, as formas de expressão e comunicação humanas, linguagem artísticas e culturais.

Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana: Vivenciar experiências artísticas – estéticas tendo como base as abordagens adquiridas em Formas de Expressão e Comunicação Humana, de maneira que o aluno possa problematizar e inter – relacionar as suas aprendizagens significativas, criando e implementando projetos educacionais /culturais.

Metodologia das Ciências Sociais: *As concepções metodológicas do ensino das Ciências Sociais e sua prática metodológica. Análise dos conceitos fundamentais da vida em sociedade: tempo, espaço, grupos sociais, cultura e trabalho, e sua aplicabilidade metodológica nas séries Iniciais do ensino fundamental e no ensino infantil.*

Educação na Amazônia: *Fundamentos sócio-históricos do processo de formação, colonização e expansão do espaço amazônico. Conflitos sociais e mudanças no processo de ocupação da Amazônia. As raízes histórico-culturais da região: sua expressão no imaginário e no fazer pedagógico amazônico.*

Geografia do Brasil: *A Geografia como Ciência Social. O objeto de estudo da geografia: Espaço geográfico; O processo de formação do território brasileiro; As divisões regionais do Brasil; O ensino de geografia na Educação Básica.*

História do Brasil: *Propiciar a interação do educando com a História do Brasil, a partir de uma transversalização dos fatos históricos da sociedade brasileira, tendo em vista a área da educação, bem como possibilitar ao mesmo uma nova postura face a ação junto a instituição e a comunidade em geral, através da qual a disciplina História do Brasil poderá contribuir para uma postura socialmente responsável, igualmente para a construção de uma sociedade mais justa, humana e ética.*

Formação Social, Econômica e Política do Brasil: *As Categorias Modo de produção e Formação Social, Estado e Economia da Colônia ao Império. A Economia Cafeteira e a Industrialização na década de 20. A Revolução de 1930. O desenvolvimento Capitalista no Pós- Guerra. O Nacional – Desenvolvimento. A Crise Brasileira do Autoritarismo à Democratização. Nova República e Capitalismo Transnacional.*

Biologia I: O Homem: *Discussão das teorias de origem da vida e de evolução, visão anatomo - fisiológico dos órgãos e sistemas que o compõe nas diferentes etapas de seu desenvolvimento biológico; abordagem bio - social dos problemas de saúde do homem.*

Biologia II: Meio Ambiente: *Abordagens conceituais de Ecologia Geral enfoque nas questões ambientais centrando a análise nos problemas (urbanos e rurais), da Região Amazônica. Discussão da problemática de preservação do meio.*

Elementos de Química: *História da Química. A Química do Cotidiano. Fenômenos Químicos e Naturais. As alterações no Meio Ambiente. Fenômenos Químicos Conduzidos pelo Homem. Alterações no Equilíbrio da Natureza. A Química e a Sociedade.*

Elementos da Física: *Observação e discussão dos fenômenos físicos relacionados a transferência e transformação de energia nas diversas modalidades: calor, luz, movimento, som e fenômenos eletromagnéticos.*

Biologia: Plantas e Animais: Estudo comparativo das características anatomo-fisiológicas dos seres vivos, dentro de uma abordagem evolutiva, a fim de subsidiar a classificação taxionômica dos organismos. Execução de atividades práticas envolvendo técnicas de identificação de categorias de seres vivos e elaboração de textos e materiais didáticos adaptados ao Ensino Fundamental.

Metodologia das Ciências Naturais: Discussão de aspectos da produção do conhecimento científico, seus objetivos e suas peculiaridade. Abordagem histórica de conteúdos e métodos de Ciências Naturais trabalhados nos currículos, programas e livros didáticos. Análise crítica dos principais recursos instrucionais nos diversos momentos históricos da Educação Brasileira. Produção de material didático instrucional.

c) Área Prática.

Prática Inicial I: A prática constitui-se no fator fundamental e básico para a construção de conhecimento. Por se entender que não existe prática pedagógica sem o suporte de sua teoria. Propomos aos alunos deste semestre inicial, subsídios para obterem uma compreensão teórica, acerca da realidade e serem capazes de no contato com a realidade, problematizá-la e viabilizando contato preliminar com a realidade educacional.

Prática Inicial II: Através de um plano/cronograma de execução o aluno deve ser encaminhado para o confronto com a prática pedagógica para observar e ter condições de chegar a problematização. Entende-se que esta observação tem que ser abrangente em nível da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, planejamento, administração escolar, alternativas comunitárias de ensino, políticas oficiais para a Educação Básica (Secretarias), etc. , onde o respaldo teórico já adquirido, vai sustentar a elaboração dos relatórios contendo os “ achados das observações “. Ao final do semestre, o aluno vai problematizar uma certa área a qual observou e se definiu por um tema , compatível com as linhas de pesquisas já definidas no âmbito da UEPA.

Prática Intermediária I: No final do 2º semestre o aluno se definiu por um tema. Neste nível de prática o aluno vai buscar a fundamentação específica do seu tema aliado aos outros conteúdos teóricos obtidos nas disciplinas de fundamentos, poderá retornar a campo, pois ao término do 3º semestre – Trabalho Final o aluno deverá elaborar o seu Projeto de Pesquisa dentro dos procedimentos formais, definindo inclusive os seus

procedimentos formais, definindo inclusive os seus procedimentos técnicos e metodológicos – é a construção do objeto de Pesquisa.

Prática Intermediária II: *Neste nível de prática o aluno deverá executar a pesquisa de campo. Para avaliação deverá emitir relatórios parciais do processo desse trabalho de campo e deverá estar sempre subsidiado por teorias e instrumentais metodológicos, sempre que possível através de coorientação, onde o professor/orientador busca o envolvimento de professores de outras disciplinas afins ao tema, à metodologia, etc.*

Prática Intermediária III: *O aluno passa a sistematizar e analisar os dados obtidos à luz de um dado referencial teórico, sem abandonar o contato com o campo pesquisado. Além de estar fundamentado pelas teorias das outras disciplinas.*

Prática Intermediária IV: *O aluno elabora o seu relatório contendo os achados da pesquisa, o que vai substituir o processo de intervenção no sistema de ensino, num exercício dos conhecimentos adquiridos, através da elaboração de uma proposta pedagógica, que será executada na disciplina Prática Docente. Então, o desafio que se coloca é o aluno ao sair da universidade tenha construído uma proposta pedagógica própria a partir da problematização e investigação de uma dada realidade no contexto educacional, cujo objeto é essencial a Educação Básica.*

Prática Docente I: *Atuação da prática profissional, com total responsabilidade, reorganização, integrando e aplicando construção do conhecimento, assumindo uma classe de alunos da Pré – escola e 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Estágio em todas as etapas do processo ensino – aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, registrando, avaliando o Projeto Pedagógico.*

Prática Docente II: *Atuação da prática profissional, com total responsabilidade, reorganizando, integrando e assumindo uma classe de alunos da Pré – escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Estágio em todas as etapas do processo ensino – aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, registrando, avaliando e elaborando o Relatório Final.*

Trabalho Final de Curso: *Elaboração de um trabalho educativo profissional, baseado na fundamentação teórica de uma prática.*

d) Área Pedagógica.

Didática: Construção dos Fundamentos teóricos - práticos de didática: histórico, objeto, pressupostos filosóficos e metodológicos. A construção da didática na Formação do Educador; A Prática Docente e as concepções teórico - metodológicas que a fundamentam: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnista, Escola Progressista; os componentes didáticos a prática docente: escola x sociedade, ensino x aprendizagem; ensino e pesquisa; conteúdo x forma, professor x aluno, avaliação; A didática vivida no cotidiano escolar.

Atividades Físicas, Recreação e jogos: Dimensão cultural do movimento humano e sua relação com a corporeidade e a educação infantil; jogos infantis (conceituação, importância e função educativa); a visão da recreação hoje; a ludicidade enquanto elemento da cultura e suas relações com o processo educativo; aspectos que envolvem o lúdico a partir do entendimento da relação ludicidade, educação e criança; elementos que compõem o repertório lúdico infantil e sua inserção no contexto escolar.

Organização Funcionamento e Estrutura do Ensino Básico Pré – escolar à 4ª Série: Apresenta a contextualização histórica d Educação Brasileira. Apresenta e discute a organização da Educação Nacional, com ênfase nos principais dispositivos legais, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Analisa a influencia dos organismos multilaterais internacionais e as políticas de financiamento. Discute as tendências atuais da formação de professores para Educação Básica.

Currículo Planejamento e Avaliação do Pré – Escolar à 4ª Série: Os fundamentos filosóficos e a evolução histórica do currículo, a legislação curricular e os PCN's. O debate de autores sobre a teoria e a questão curricular. O planejamento como ferramenta de avanço na transformação de paradigmas ultrapassados e viciantes. A Avaliação como debate em aberto, como instrumento de aferição do ensino-aprendizagem. Concepções, funções e modalidades de avaliação.

Recursos Tecnológicos na Educação: Conceituação de Tecnologia Educacional. Recursos Aplicáveis à Educação. Trabalho, a Educação e a Comunicação frente às novas tecnologias, Educação a Distância. A informática na Educação.

ANEXO IV - EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRÉ-ESCOLAR E 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL – UEPA - PROJETO ESPECIAL

a) Área de Fundamentação do Ensino Básico

Teoria da Educação: Reflexão crítica acerca da evolução da sociedade, desde o primitivismo até a atualidade, destacando-se o modo de produção de cada tipo de sociedade, as relações sociais, a educação, bem como as concepções filosóficas contemporâneas presentes historicamente. Reflexão crítica da Educação Brasileira desde o Período Colonial até os nossos dias, destacando-se as concepções filosóficas que norteiam a prática educacional no Brasil.

Metodologia Científica: Epistemologia da ciência. As concepções teóricas do conhecimento. Processo de construção histórica da ciência e do método. As dimensões sociais da ciência e do método. O método científico. Vias de raciocínio lógico. Quadro de referência teórico. Métodos de procedimento. A pesquisa e sua aplicação. Tipos e fases da pesquisa. Técnicas. Técnicas de pesquisa. A pesquisa educacional. Elaboração e execução do projeto de pesquisa. O relatório final de pesquisa.

Desenvolvimento Bio Psico Social da Criança: A Psicologia como ciência (aspectos histórico-filosóficos). A Psicologia do Desenvolvimento (delimitação teórico-conceitual do desenvolvimento infantil, contribuição das diferentes abordagens teóricas). O desenvolvimento multidirecional da criança e do adolescente. Desenvolvimento atípico. Interação desenvolvimento-aprendizagem: Implicações educacionais. Problemas de Aprendizagem.

Fundamentos da Educação Infantil: Estudo histórico da origem da educação infantil. Principais concepções e representações teóricas da educação infantil. Desenvolvimento da educação infantil nos aspectos cognitivo, social, afetivo e psico-motor. Saúde, nutrição e higiene do pré-escolar. Planejamento curricular da educação infantil. Avaliação e legislação da educação infantil.

Linguagem e Ensino de Linguagem: Linguagem e comunicação: aspectos gerais da linguagem. O signo lingüístico e suas propriedades. História e estrutura da língua portuguesa. Tendências da linguagem oral e escrita. Reflexões sobre o Ensino de Linguagem.

Matemática e Ensino de Matemática: História da Ciência Matemática. Fundamentos lógicos de raciocínio matemático. Matemática elementar aplicada ao Ensino Fundamental. Construção do conhecimento segundo Piaget e Vygotsky. Alfabetização Matemática. Objetivos do Ensino de Matemática. Dificuldades no ensino de

Matemática. Métodos para o Ensino de Matemática. Materiais Instrucionais para o Ensino da Matemática.

Biologia e Ensino de Biologia: *Tendências e perspectivas do ensino de Biologia no Brasil. Construção histórica do saber. Paradigmas educacionais e Ensino de Biologia. A prática docente e o ensino de Biologia. Atividades complementares e produção de materiais didáticos voltados para o ensino de Biologia.*

Química e Ensino de Química: *História e Filosofia da Química. A Química do cotidiano. Os elementos químicos. As alterações no meio ambiente. Química e sociedade. Métodos e técnicas do ensino de Química.*

Física e Ensino de Física: *Ciência e sociedade: história da ciência. História da Física. Força e movimento. Energia mecânica, calor e temperatura. Energia térmica, luz: energia luminosa, energia sonora, energia elétrica e magnética. Astronomia Básica. Métodos e Técnicas de Ensino de Física.*

História e Ensino de História: *Relações sociais no Brasil-Colônia e as peculiaridades do Sistema escravista. O império e a crise de escravidão. A revolta das classes subalternas na Colônia, no Império e na República e a reconstrução da ordem social. As concepções metodológicas dos Estudos Sociais. Análise dos conceitos e categorias fundamentais: tempo, espaço, grupos sociais, sociedade, cultura e trabalho e sua prática metodológica de ensino.*

Geografia e Ensino de Geografia: *A Geografia como ciência social. O objeto do estudo da Geografia. O processo de formação do território brasileiro. As divisões regionais do Brasil. O ensino de Geografia na Educação Básica. A relação educando/educador no ensino da geografia. Conceitos básicos da Geografia. A prática metodológica do ensino de Geografia.*

Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana: *A arte como processo educacional. Formas de Expressão Plástica, cênica e verbal da criança. Comunicação de massa. Técnica e material expressivos. O uso da voz. Construção de textos e vivência prática.*

b)Área Pedagógica

Didática: *Construção dos fundamentos teórico-práticos da Didática: história, objeto e pressupostos filosóficos e metodológicos. A contribuição da Didática na formação do educador. A prática docente e suas concepções teórico-metodológicas: a escola tradicional, a escola nova, a escola tecnicista e, a escola progressista. Os componentes didáticos da prática docente: escola x sociedade, ensino x aprendizagem, ensino x pesquisa, conteúdo x forma, professor x aluno x avaliação. A Didática vivida no cotidiano escolar.*

Organização Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico: Discussão das políticas adotadas para a educação brasileira. Análise das propostas educacionais desde os jesuítas até a presente data. Avanços e recuos das propostas pedagógicas na trajetória da educação brasileira.

Tecnologia Educacional: Conceituação de tecnologia educacional. Recursos aplicáveis à educação. O trabalho, a educação e a comunicação frente às novas tecnologias. Educação à distância. A informática na educação.

Currículo e Avaliação. Currículo: evolução histórica, classificação e fundamentos filosóficos. Legislação curricular e parâmetros curriculares nacionais. Avaliação como instrumento de aferição do ensino-aprendizagem. Concepções, funções e modalidades de avaliação.

Atividades Físicas Recreação e Jogos: Dimensão cultural do movimento humano e sua relação com a corporeidade infantil. Jogos infantis: importância, conceituação e função educativa. A visão da recreação hoje. A ludicidade enquanto elemento da cultura e suas relações com o processo educativo. Aspectos que envolvem o lúdico a partir do entendimento da relação ludicidade, educação e criança. Elementos que compõem o repertório lúdico infantil (jogos, brincadeiras, brinquedos e folguedos populares) e sua inserção no contexto escolar.

c) Área Prática

Prática Docente e Estágio Supervisionado: Atuação da Prática Profissional, com total responsabilidade, reorganizando, integrando e assumindo uma classe de alunos da Pré-Escola e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Estágio em todas as etapas do Processo Ensino-Aprendizagem, desde o Planejamento até a Avaliação Final, registrando, avaliando e elaborando o Projeto Pedagógico.

**ANEXO V - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM
PEDAGOGIA DA UFPA - Resolução 1234/85**

1º CICLO

DISCIPLINAS	CR	CH
A. OBRIGATÓRIAS COMUNS		
Português Instrumental	04	60
Educação Física	04	60
B. OBRIGATÓRIAS DE ÁREA		
Introdução à Filosofia	05	05
Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	06	06
Introdução à Sociologia	06	06
Introdução à Economia	05	05
C. OBRIGATÓRIAS DE SETOR		
Introdução à Educação	06	90
D. OPTATIVAS (2)		
E. ELETIVAS (1)		

2º CICLO – PARTE COMUM

DISCIPLINAS	CR	CH
A. CURRÍCULO MÍNIMO		
Sociologia da Educação I	05	90
Sociologia da Educação II	05	90
Sociologia da Educação III	02	45
Psicologia da Educação I	05	90
Psicologia da Educação II	06	90
Psicologia da Educação III	05	90
Filosofia da Educação I	06	90
Filosofia da Educação II	06	90
Filosofia da Educação III	06	90
História da Educação I	06	90
História da Educação II	06	90
História da Educação III	06	90
Didática I	05	90
Didática II	05	90
Fundamentos da Avaliação Educacional	05	75
B. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS		
Planejamento Educacional	03	60
Estatística Aplicada à Educação	03	60
Pesquisa Educacional	05	90
Teoria do Currículo	03	45
Biologia da Educação	03	45
C. COMPLEMENTARES OPTATIVAS (2)		
Fundamentos da Educação Especial	03	75
Educação Comparada	03	60
Problemas Regionais e Educação	02	45
Laboratório de Pesquisa	02	60

2º CICLO – PARTE DIVERSIFICADA

DISCIPLINAS	CR	CH
A. CURRÍCULO MÍNIMO		
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I	05	90
	05	90
	02	45
	05	90
	06	90
	05	90
	06	90
	06	90
	06	90
	06	90
	06	90
	06	90
	05	90
	05	90
	05	75
B. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS		
Planejamento Educacional	03	60
Estatística Aplicada à Educação	03	60
Pesquisa Educacional	05	90
Teoria do Currículo	03	45
Biologia da Educação	03	45
C. COMPLEMENTARES OPTATIVAS (2)		
Fundamentos da Educação Especial	03	75
Educação Comparada	03	60
Problemas Regionais e Educação	02	45
Laboratório de Pesquisa	02	60

ANEXO VI - EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – UFPA

a) Núcleo Básico

Dimensão Fundamentação do Trabalho Pedagógico

Filosofia da Educação - A importância da compreensão da natureza específica do pensar filosófico, a partir do estudo dos clássicos – das correntes subjetivistas e objetivistas do conhecimento - para análise da práxis educativa. Esta disciplina aponta, portanto, para o campo epistemológico da Filosofia e suas implicações para a compreensão da Cultura e da Educação, enquanto dimensões indissociáveis da Filosofia.

História Geral da Educação: Abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.

Sociologia da Educação: O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação. As teorias sociológicas da educação. A importância da sociologia da educação na formação do educador.

***Psicologia da Educação:** Paradigmas da psicologia. Pressupostos conceituais e metodológicos. Caminhos da investigação psicológica, da padronização a construção de sujeitos concretos. Estado da psicologia e educação*

***Antropologia Educacional:** Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim,*

Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss. Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades - singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.

Biologia da Educação: *Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.*

História da Educação Brasileira e da Amazônia: *História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia*

Dimensão Pesquisa e Prática Pedagógica

Pesquisa Educacional: *O processo de construção do conhecimento e o ato de pesquisar em educação. Fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional. O planejamento da pesquisa: a estruturação formal do trabalho acadêmico*

Metodologia de Pesquisa: *A produção científica na área da educação no Brasil. Procedimentos teórico - metodológicos da Pesquisa em Educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados.*

Seminários de pesquisa: *Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.*

Laboratório de Pesquisa: *A construção do projeto de pesquisa: orientação teórico-metodológica. Leitura e desconstrução de pesquisas elaboradas na área de educação. O relatório da pesquisa enquanto ato científico.*

Prática Pedagógica: *Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas Análise global e crítica da realidade educacional.*

Prática de Ensino na Educação Infantil: *Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação infantil em diferentes contextos educativos*

Prática de Ensino na Escola Fundamental: *Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando-se diferentes contextos educativos.*

Prática de Ensino na Escola Normal: *Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação no ensino normal*

Estágio Supervisionado: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil e de educação fundamental (séries iniciais), direcionado à gestão e organização do trabalho pedagógico.

Dimensão Currículo, Ensino e Avaliação

Concepções Filosóficas da Educação A importância da compreensão filosófica da realidade cultural no interior do atual contexto sócio-político, para a compreensão crítica da formação e da prática do educador.

Teoria do Currículo Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.

Fundamentos da Didática Enfoque e objetivo, a pesquisa em Didática, formas organizativas do ensino, a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares. planejamento e avaliação do ensino. Construção de projetos de ensino. Experiências pedagógicas alternativas.

Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção

Avaliação Educacional Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional: planejamento, implementação e operacionalização.

Corporeidade e Educação Análise e vivências da corporeidade ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento. Vivências ldicas visando a consciência corporal.

Fundamentos da Educação Especial: Perspectivas históricas e conceituais. A declaração de Salamanca e a educação para todos. A Constituição Federal Brasileira A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta de inclusão. Educação e diversidade. Deficiência e Cidadania A inserção social do PNEE.

Tecnologias Informáticas e Educação A utilização do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.

b) Núcleo Específico

Dimensão Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Normal

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português: Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise lingüística) nas séries iniciais

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática: Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências: As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo. Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências: a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos: a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade. Inovação metodológica

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História: A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano, mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento. Estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia: Fundamentos da geografia escolar. Concepções de ensino de Geografia A construção do conceito de

espaço pelas crianças. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço: o local, o regional, o nacional e o global Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia Análise de programas oficiais e alternativos.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Educação Infantil: *Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.*

Didática e Formação Docente: *Relação teoria — prática na formação do professor. Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente e formação continuada de professores. O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula.*

Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita: *Fundamentos da Psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem princípios Psico-cognitivos e o aprendizado da língua materna Pressupostos psicológicos dos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. O papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores.*

Arte e Educação: *Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar*

Ludicidade e Educação: *Estudo histórico da ludicidade. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática cultural. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil. Atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.*

Dimensão Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais - *Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional: linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio-histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais da administração pública. Processo de administração democrático.*

Sociedade, Estado e Educação - O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-política das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação.

Política Educacional - Contexto econômico, político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a partir da década de 60. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior. Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

Sociedade, Trabalho e Educação - A função da educação na nova ordem mundial. A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições.

Estatística Aplicada à Educação - Apresentação tabular de dados educacionais. Representação gráfica de informações educacionais. Cálculo e interpretação de indicadores estatísticos educacionais: percentuais, coeficientes e taxas, índice de densidade e números índices. Medidas de tendência central enquanto subsídio quantitativo para avaliação. Medidas de variabilidade.

Organização do Trabalho Pedagógico - Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.

Planejamento Educacional - Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares - Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola-família-comunidade. Implementação de programas de educação continuada aos docentes.

Legislação Escolar - O estado, o direito, a organização da educação. O gestor escolar, as normas e os procedimentos. A Legislação e o contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.

Pedagogia em Ambientes não-escolares - Pedagogia: conceitos e dimensões sócio-políticas na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua, pedagogia em ambientes empresariais. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.

ANEXO VII - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – UNAMA - MAGISTÉRIO DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – POR EIXOS DE FORMAÇÃO.

EIXOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH	%
Fundamentos da educação	Introdução à Educação	72	25,6%
	Psicologia da Educação C	108	
	Sociologia da Educação	72	
	Filosofia da Educação	108	
	História da Educação	108	
	Psicologia da Infância e da Adolescência	108	
	Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar	72	
	Psicologia da Aprendizagem	108	
	SUB-TOTAL	756	
Organização do trabalho pedagógico / Gestão escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino	72	26,8%
	Estatística Geral e Aplicada	108	
	Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola	72	
	Práticas Integradas de Educação Pré-Escolar	216	
	Tecnologia e Informática na Educação	72	
	Fundamentos e Métodos da Educação Pré-Escolar	108	
	Didática	144	
	SUB-TOTAL	792	
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Metodologia do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa/Estudos Sociais)	72	19,5%
	Metodologia do Ensino Fundamental II (Ciências/ Matemática)	72	
	Processo de Alfabetização	72	
	Fundamentos de Lingüística	72	
	Psicomotricidade	72	
	Formas de Expressão I (Verbal/Plástica)	72	
	Formas de Expressão II Musical/Corporal)	72	
	Literatura Infanto-Juvenil	72	

	SUB-TOTAL	576	
Prática docente	Prática de Ensino (Pré-Escolar e 1ª a 4ª série)	144	4,9%
	SUB-TOTAL	144	
Pesquisa	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	72	4,9%
	Trabalho de Conclusão de Curso	72	
	SUB-TOTAL	144	
Estudos independentes / Outros componentes	Prática dos Desportos	72	18,3%
	Matemática	108	
	Língua Portuguesa	108	
	Sociologia	108	
	Introdução à Filosofia	72	
	Educação Física	72	
	SUB-TOTAL	540	
TOTAL		2952	100,0%

ANEXO VIII - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

Psicologia da Educação:

Unidade I – A Psicologia como ciência: 1.1. Introdução histórica e conceitual; 1.2. Psicologia escolar: aspectos gerais e relação com o processo educativo. Unidade II – Processos psicológicos básicos: 2.1. Sensação e percepção; 2.2. Aprendizagem (conceito, determinantes, condições básicas, motivação). Unidade III – Aspectos do desenvolvimento do indivíduo (ênfase bio-psicosocial): 3.1. Principais teorias do desenvolvimento; 3.2. Fases do desenvolvimento evolutivo. Unidade IV – O Estudo da Personalidade: 4.1. As diversas visões teóricas: conceituação, determinantes, características e avaliação da personalidade; 4.2. Normalidade e anormalidade: critérios. Unidade V – Psicologia Educacional: uma abordagem histórico-crítica: 5.1. Psicologia da Educação; 5.2. Principais elementos do processo educacional; 5.3. Principais teorias da educação.

Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar

Unidade I – Fundamentos biológicos da Educação: 1.1. Educação: caracterização e questões fundamentais; 1.2. A abordagem científica no estudo do homem. 1.2.1. A ciência biológica: objeto e campo de estudo. Unidade II – Processos biológicos fundamentais e sua relação com o comportamento do aluno: 2.1. Hereditariedade; 2.1.1. Noções fundamentais; 2.1.2. Contribuições recentes da biologia molecular; 2.1.3.

Interação hereditariedade sobre o comportamento. 2.2. Sistemas biológicos de coordenação. Unidade III – Nutrição e Saúde do Pré-Escolar: 3.1. O diagnóstico da saúde; 3.2. Os indicadores da saúde; 3.3. A renovação constante do corpo; 3.4. Os componentes dos alimentos nutrientes; 3.5. A simplificação das moléculas orgânicas complexas: digestão; 3.6. Dieta equilibrada do pré-escolar; 3.7. As agressões psicológicas e sociais à saúde. Unidade IV – Imunizações e doenças da infância: 4.1. As defesas naturais e artificiais contra os parasitas; 4.2. Doenças causadas por protozoários e vermes; 4.3. As doenças degenerativas; 4.6. Perigos dos tóxicos, do álcool e do fumo. Unidade V- Hábitos de higiene infantil: 5.1. A higiene física: os cuidados com o corpo; 5.1.1. Os cuidados com a pele; 5.1.2. Os problemas da coluna; 5.1.3. Cárie e cuidado com os dentes; 5.1.4. Exercícios físicos; 5.2. Higiene social e o saneamento. Unidade VI – Noções de primeiros socorros: 6.1. Asfixia por engasgamento e por afogamento; 6.2. Hemorragias; 6.3. Envenenamentos; 6.4. Fraturas; 6.5. Queimaduras; 6.6. Mordidas e picadas; 6.7. Diarréia e desidratação; 6.8. Desmaios e convulsões; 6.9. Choque elétrico; 6.10. Insolação e internação; 6.11. Corpos estranhos; 6.12. Estado de choque; 6.13. Parada cardíaca e respiratória.

Sociologia da Educação

Unidade I: Teorias Sociológicas e a Educação: 1.1. Paradigmas da educação; 1.2. Categorias sociológicas em educação. Unidade II: A sociologia da Educação no Brasil: Pressupostos históricos; 2.2. A produção sociológica no campo da educação. Unidade III – A sociedade atual e a educação: 3.1. O sistema educacional e a relação com o sistema produtivo; 3.2. O conhecimento científico e saber popular. 3.3. Cultura: massificação X cultura popular; 3.4. A escola e a sua formação. Unidade IV – O papel da educação na sociedade: 4.1. A formação o profissional (educação X trabalho/ensino noturno); 4.2. O profissional da educação e seu papel (intelectual orgânico); 4.3. A escola e os movimentos sociais (a Pedagogia dos movimentos sociais, a luta pela escola pública e gratuita). Unidade V – Temas livres.

Planejamento Curricular e Avaliação na Pré-Escola

Unidade I – Planejamento e Currículo na Pré-Escola: 1.1. Concepção de currículo e planejamento; 1.2. O papel do educador no planejamento do currículo; 1.3. O currículo e a realidade sócio-cultural da criança. Unidade II – Áreas de abrangência do currículo da pré-escola: 2.1. A função da pré-escola e o planejamento do conteúdo e atividades curriculares; 2.2. Princípios organizacionais do currículo; 2.3. Atividades para as áreas de comunicação e expressão, matemática, educação artística, educação psicomotora e meio ambiente físico, social e cultural. Unidade III – Avaliação na pré-escola: 3.1. A avaliação pré-escolar como um instrumento de um trabalho docente e discente; 3.2. Sua importância enquanto um recurso auxiliar do desenvolvimento da

criança; 3.3. Técnicas e instrumentos de avaliação para as diferentes áreas do currículo; 3.4. A observação como recurso indispensável para avaliar. Unidade IV – Análise e elaboração de propostas curriculares para a pré-escola. 4.1. A realidade amazônica como pano de fundo dessas propostas.

Tecnologias e Informática na Educação

Unidade I – Tecnologia Educacional: 1.1. Tecnologia educacional; 1.1.1. Pressupostos de uma abordagem crítica; 1.1.2. O conceito de tecnologia educacional. **Unidade II** – Fundamentos da Tecnologia da Educação: 2.1. Teoria da Aprendizagem; 2.2. Teoria da comunicação; 2.3. Teoria de sistema. **Unidade III** – Recursos utilizados na aplicação da tecnologia educacional: 3.1. Importância; 3.2. Classificação; 3.3. Confeção e utilização; 3.4. Demonstração prática. **Unidade IV** – Informática na Educação: 4.1. Conceitos; 4.2. Aspectos técnicos da informática educativa; 4.3. Informática educativa e desenvolvimento cognitivo; 4.4. O professor e o computador; 4.5. O computador na sala de aula; 4.6. Programas governamentais. **Unidade V** – A instalação de um computador: 5.1. Hardware em educação; 5.2. Software educacional; 5.3. Pessoal técnico; 5.4. Ambiente. **Unidade VI** – A aplicação prática da informática no desenvolvimento do sistema educacional.

Fundamentos de Lingüística:

Unidade I – Linguagem: 1.1. Natureza e concepções; 1.2. Signo lingüístico; 1.3. Linguagem, língua e fala; 1.4. Aquisição da linguagem e sociedade: empirismo e racionalismo. **Unidade II**: Fonética e fonologia: 2.1. Conceito; 2.2. Mecanismos de produção de sons e da fala: critérios para classificação dos sons e da fala; 2.3. Classificação das vogais e consoantes; 2.4. Prática fonética; 2.5. O fonema: características universais, fonema e alofone; Análise e prática fonológica. **Unidade IV**: A escrita: 4.1. O ato de escrever; 4.2. Origem da escrita; 4.3. O sistema de escrita; 4.4. O sistema de escrita do Português; 4.5. A produção de textos; 4.6. A ortografia dos textos e os “erros”; 4.7. Transcrição fonética.

Literatura Infanto-Juvenil:

Unidade I – Criança e sociedade: 1.1. O lugar da criança na sociedade; 1.2. A produção cultural para a criança: visão técnica e visão crítica; 1.3. O livro: edição, ilustração, tradução; 1.4. A televisão; 1.5. O filme; 1.6. Os quadrinhos; 1.7. A música; 1.8. O teatro; 1.9. A produção cultural da criança. **Unidade II** – Literatura Infantil: 2.1. Histórico; 2.2. Gêneros e espécies; 2.3. Narrativas: contos de fadas, aventuras, ficção científica, fábulas, lendas; 2.4. Poesia: a lírica (incluindo-se produções populares) teatro. **Unidade III** – Literatura Brasileira Infantil e Juvenil: 3.1. A questão ideológica; 3.2. Realidade e Fantasia; 3.3. Intertextualidade: a retomada de narrativas

tradicionais. *Unidade IV – A Literatura Infantil e Juvenil na Escola: 4.1. A formação do leitor; 4.2. O prazer da leitura; 4.3. O distanciamento crítico; 4.4. A seleção do texto: adequação à fase de desenvolvimento do aluno: interesse, capacidade de decodificação, nível psicológico; 4.5. O papel do professor: atividade de leitura. A questão de avaliação.*

Metodologia do Ensino Fundamental I:

Unidade I – O papel da metodologia na formação do educador. Unidade II – A Língua Portuguesa no Ensino de 1ª à 4ª série: 2.1. Teorias fundamentais. 2.1.1. Construtivismo; 2.1.2. Psicogênese da língua escrita; 2.1.3. Método Natural; 2.2. Conteúdos curriculares; 2.2.1. Leitura; 2.2.2. Produção oral e escrita; 2.2.3. Gramática; 2.3. Metodologias para o ensino da língua portuguesa; 2.3.1. Técnicas específicas; 2.3.2. Recursos didáticos. Unidade III – Os Estudos Sociais no Ensino de 1ª à 4ª série: 3.1. Conceituação e objetivos. 3.2. Conteúdos curriculares. 3.2.1. O mundo, o cotidiano e os fatos sociais; 3.2.2. A construção do conhecimento; 3.3. Metodologias para o ensino de Estudos Sociais; 3.3.1. Recursos de ensino em Estudos Sociais. Unidade IV – Técnicas e instrumentos de avaliação: 4.1. Uma perspectiva construtivista; Unidade V – O livro didático em questão: 5.1. Análise técnica e didática do livro; 5.2. A ideologia subjacente aos textos didáticos. Unidade VI – Análise de conteúdos curriculares de Português e Estudos Sociais de 1ª a 4ª série: 6.1. Elaboração de sugestões metodológicas numa perspectiva interdisciplinar.

Metodologia do Ensino Fundamental II

Unidade I – Visão integrada das áreas do Programa do Ensino Fundamental: 1.1. Amparo Legal; 1.2. Identificação das áreas de ciências e matemáticas; 1.3. Definição dos objetivos; 1.4. Análise dos pontos de interação. Unidade II – Aspectos históricos: 2.1. História da matemática; 2.1.1. Aspectos histórico-sociais; 2.1.2. Primeiras noções matemáticas; 2.1.3. A criança e o número; 2.2. Ciência e Tecnologia; 2.2.1. Aspectos histórico-científicos; 2.2.2. Princípios básicos para o ensino de ciências na escola de 1º grau de 1ª a 4ª série; 2.2.3. Aquisição do conhecimento científico (método e etapas); 2.2.4. Experimentação: processos mentais. Unidade III – Etapas da Aprendizagem: 3.1. Jean Piaget – classificação, seriação e desenvolvimento lógico matemático; 2.2. Dienes e a vivência matemática do cotidiano; 2.3. Bloom e a taxonomia dos objetivos educacionais; 2.4. Avaliação: matemática e ciências. Unidade IV – Recursos e técnicas didáticas. 4.1.

Educação Física

Unidade I – Educação Física: 1.1. Educação física numa perspectiva transformadora; 1.2. Finalidade e objetivos da Educação Física; 1.3. Princípios pedagógicos da

*Educação Física. **Unidade II** – Recreação: 2.1. Importância e objetivos da recreação; 2.2. Valor dos jogos; 2.3. Valor dos brinquedos cantados; 2.4. Danças folclóricas. **Unidade III** – Ginástica: Desenvolvimento motor do ser humano; 3.2. Componentes psicomotores: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal; 3.3. Aplicação dos exercícios físicos nos diferentes graus de escolaridade. **Unidade IV** – Desportos: 4.1. Importância do Desporto-Educação; 4.2. Iniciação desportiva como base de um aprendizado especializado; 4.3. Noções de uma seqüência pedagógica na aplicação dos desportos nos diferentes níveis de escolaridade.*

ANEXO IX - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – UNAMA - MAGISTÉRIO DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – POR EIXOS DE FORMAÇÃO.

Fundamentos da Educação	Introdução à Educação	72	21,4%
	Filosofia da Educação	108	
	Sociologia da Educação	72	
	História da Educação	108	
	Psicologia da Infância e da Adolescência	108	
	Psicologia da Aprendizagem	108	
	Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar	72	
	SUB-TOTAL	648	
Organização do trabalho pedagógico / Gestão escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino	72	27,4%
	Estatística Geral e Aplicada	108	
	Tecnologia e Informática na Educação	72	
	Didática	144	
	Currículos, Programas e Avaliação	108	
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	144	
	Prática de Supervisão Escolar	180	
	SUB-TOTAL	828	
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Metodologia do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa/Estudos Sociais)	72	21,4%
	Metodologia do Ensino Fundamental II (Ciências/ Matemática)	72	
	Processo de Alfabetização	72	
	Fundamentos de Lingüística	72	
	Psicomotricidade	108	
	Formas de Expressão na Educação Infantil	72	
	Fundamentos e Métodos da Educação Infantil	108	
	Literatura Infanto-Juvenil	72	
SUB-TOTAL	648		
Prática docente	Prática Pedagógica I A	72	13,1%

	Prática de Ensino (Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)	324	
	SUB-TOTAL	396	
Pesquisa	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	72	4,8%
	Trabalho de Conclusão de Curso	72	
	SUB-TOTAL	144	
Outros componentes curriculares	Introdução à Filosofia	72	11,9%
	Educação Física	72	
	Língua Portuguesa	108	
	Matemática C	108	
	SUB-TOTAL	360	
TOTAL		3024	100,0%

ANEXO X - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – UNAMA - MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À 4ª SÉRIE E SUPERVISÃO ESCOLAR.

Formas de Expressão na Educação Infantil

Unidade I: Arte como expressão e comunicação: 1.1. Sensação, Percepção e Cognição; 1.2. Imaginação, Memória e Linguagem; 1.3. Criatividade. **Unidade II: Linguagens artística:** 2.1. Forma e conteúdo; 2.2. Artes e Técnicas de representação; 2.3. Arte e Multimeios. **Unidade III – Educação Artística-Estética:** 3.1. Olhar e observar; 3.2. Artística, obra e o espectador; 3.3. Níveis de mensagem: representacional, simbólico e Abstrato; 3.4. Arte Leitura. **Unidade IV – Arte e Educação** 4.1. Filosofias e Metodologias do Ensino de Arte; 4.2. PCNs e modelo curricular local (Secretarias de Educação).

ANEXO XI - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – UNAMA - PROGRAMA ESPECIAL DE INTERIORIZAÇÃO - POR EIXOS DE FORMAÇÃO.

EIXOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH	%
Fundamentos da Educação	Sociologia Geral e da Educação	90	13,4%
	Psicologia Educacional e da Aprendizagem	90	
	Filosofia da Educação	90	
	História da Educação	72	
	Psicologia do Desenvolvimento	72	
	SUB-TOTAL	414	
Organização do trabalho pedagógico	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	72	29,7%
	Didática	72	
	Currículos e Programas	72	
	Estatística Aplicada à Educação	90	
	Aprendizagem e Novas Tecnologias na Educação	90	
	Política e Planejamento Educacional	72	
	Avaliação Educacional e Escolar	72	
	Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico	72	
	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	72	
	Gestão Escolar	90	
	Estágio em Gestão Escolar	144	
SUB-TOTAL	918		
Áreas séries iniciais do Ensino Fundamental	Líng. Port. Ed. Infantil e Séries Iniciais do E. Fund.	108	26,2%
	Matemática na Ed. Inffantil e Séries Iniciais do E. Fund.	108	
	História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	108	
	Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	108	
	Fundamentos e Métodos de Alfabetização	90	
	Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	108	
	Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	90	
	Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental	90	
SUB-TOTAL	810		
Prática docente	Prática de Ensino na Educação Infantil I	72	18,6%
	Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental I	72	

	Prática de Ensino na Educação Infantil II	72	
	Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental II	72	
	Prática de Ensino na Educação Infantil III	72	
	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental III	72	
	Prática de Ensino na Educação Infantil IV	72	
	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental IV	72	
	SUB-TOTAL	576	
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	90	
Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso	72	5,2%
	SUB-TOTAL	162	
Estudos independentes/outros	Atividades Complementares	216	7,0%
	SUB-TOTAL	216	
TOTAL		3096	100,0%

ANEXO XII - Ementas das disciplinas/atividades do Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Programa Especial de Interiorização.

ANEXO XII- CURRÍCULO DO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES UEPA , SEGUNDO

EIXOS DE FORMAÇÃO

EIXOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH	%
Fundamentos da Educação	Filosofia da Educação	75	28,1%
	História Geral da Educação	75	
	Sociologia da Educação	75	
	Psicologia da Educação	75	
	Antropologia Educacional	60	
	História da Educação no Brasil e na Amazônia	60	
	Concepções Filosóficas da Educação	60	
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60	
	Corporeidade e Educação	60	
	Fundamentos da Educação Especial	60	
	Sociedade, Estado e Educação	60	
	Sociedade, Trabalho e Educação	60	
	Biologia da Educação	60	
	Política Educacional	60	
	SUB-TOTAL	900	
Organização do Trabalho Pedagógico	Teoria do Currículo	60	23,4%
	Fundamentos da Didática	60	
	Avaliação Educacional	60	
	Tecnologias Informáticas e Educação	45	
	Didática e Formação Docente	60	
	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60	
	Estatística Aplicada à Educação	60	
	Organização do Trabalho Pedagógico	60	
	Planejamento Educacional	60	
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60	
	Legislação da Educação	60	
	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	45	
	Estágio Supervisionado	60	
	SUB-TOTAL	750	
Conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental / Educação Infantil	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	19,2%
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia	75	

	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil	75	
	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	
	Arte e Educação	60	
	Ludicidade e Educação	45	
	SUB-TOTAL	615	
Prática pedagógica	Prática Pedagógica	60	7,5%
	Prática de Ensino na Educação Infantil	60	
	Prática de Ensino na Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	
	Prática de Ensino na Escola Normal	60	
	SUB-TOTAL	240	
Pesquisa	Pesquisa Educacional	60	10,8%
	Metodologia da Pesquisa em Educação	60	
	Seminário de Pesquisa I	60	
	Seminário de Pesquisa II	45	
	Laboratório de Pesquisa	60	
	Trabalho de Conclusão de Curso	60	
	SUB-TOTAL	345	
Estudos independentes / Outros componentes	Tópicos Temáticos / Atividades Independentes	350	10,9%
	SUB-TOTAL	350	
TOTAL		3200	100,0%

ANEXO XIII – CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UEPA
– PROJETO ESPECIAL, SEGUNDO EIXOS

EIXOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH	%
Fundamentos da Educação	Teorias da Educação	72	4,4%
	Desenvolvimento Bio-psico-social da criança	54	
	SUB-TOTAL	126	
Organização do Trabalho Pedagógico	Didática	72	8,2%
	Organização, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	54	
	Currículo e Avaliação	54	
	Tecnologia Educacional	54	
	SUB-TOTAL	234	
Conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental / Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil	72	34,6%
	Linguagem e Ensino de Linguagem	108	
	Matemática e Ensino de Matemática	108	
	Biologia e Ensino de Biologia	108	
	Química e Ensino de Química	108	
	Física e Ensino de Física	108	
	História e ensino de História	108	
	Geografia e Ensino de Geografia	108	
	Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana	108	
	Atividades Físicas, Recreação e Jogos	54	
	SUB-TOTAL	990	
Prática pedagógica	Prática Docente e Estágio Supervisionado I	360	50,3%
	Prática Docente e Estágio Supervisionado II	360	
	Prática Docente e Estágio Supervisionado III	360	
	Prática Docente e Estágio Supervisionado IV	360	
	SUB-TOTAL	1440	
Pesquisa	Metodologia Científica	72	2,5%
	Monografia	S/ CH	
	SUB-TOTAL	72	
Estudos independentes / Outros componentes	SUB-TOTAL	0	0,0%
TOTAL		2862	100,0%

**ANEXO XIV – CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM
PEDAGOGIA DA UFPA POR EIXOS DE FORMAÇÃO**

EIXOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH	%
Fundamentos da Educação	Filosofia da Educação	75	28,1%
	História Geral da Educação	75	
	Sociologia da Educação	75	
	Psicologia da Educação	75	
	Antropologia Educacional	60	
	História da Educação no Brasil e na Amazônia	60	
	Concepções Filosóficas da Educação	60	
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60	
	Corporeidade e Educação	60	
	Fundamentos da Educação Especial	60	
	Sociedade, Estado e Educação	60	
	Sociedade, Trabalho e Educação	60	
	Biologia da Educação	60	
	Política Educacional	60	
	SUB-TOTAL	900	
	Organização do Trabalho Pedagógico	Teoria do Currículo	
Fundamentos da Didática		60	
Avaliação Educacional		60	
Tecnologias Informáticas e Educação		45	
Didática e Formação Docente		60	
Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais		60	
Estatística Aplicada à Educação		60	
Organização do Trabalho Pedagógico		60	
Planejamento Educacional		60	
Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares		60	
Legislação da Educação		60	
Pedagogia em Ambientes Não-Escolares		45	
Estágio Supervisionado		60	
SUB-TOTAL		750	
Conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental / Educação	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	19,2%
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências	75	

Infantil	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia	75	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil	75	
	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	
	Arte e Educação	60	
	Ludicidade e Educação	45	
	SUB-TOTAL	615	
Prática pedagógica	Prática Pedagógica	60	7,5%
	Prática de Ensino na Educação Infantil	60	
	Prática de Ensino na Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	
	Prática de Ensino na Escola Normal	60	
	SUB-TOTAL	240	
Pesquisa	Pesquisa Educacional	60	10,8%
	Metodologia da Pesquisa em Educação	60	
	Seminário de Pesquisa I	60	
	Seminário de Pesquisa II	45	
	Laboratório de Pesquisa	60	
	Trabalho de Conclusão de Curso	60	
	SUB-TOTAL	345	
Estudos independentes / Outros componentes	Tópicos Temáticos / Atividades Independentes	350	10,9%
	SUB-TOTAL	350	
TOTAL		3200	100,0%