



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**SOLANGE MARIA SANTOS CASTRO**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2016**

SOLANGE MARIA SANTOS CASTRO

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante.

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Castro, Solange Maria Santos .

Currículo de formação do professor de anos iniciais do ensino fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará [recurso eletrônico] / Solange Maria Santos Castro. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 135 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Currículo. 2. Formação Docente. 3. Curso de Pedagogia. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Título.



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro de dois mil e dezesseis, **SOLANGE MARIA SANTOS CASTRO** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC), Dra. Elisângela André da Silva Costa (UNILAB) e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 9:30 às 11h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Solange Maria Santos Castro**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10,0. Eu, Maria Marina Dias Cavalcante, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

Prof. Dra. Elisângela André da Silva Costa (UNILAB)

Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)

Ao **Deus** da minha vida que cumpre em mim sua vontade; a **Ele** minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, Deus meu eterno, sempre perto, refúgio e incomparável, amigo em todos os momentos.

Ao meu pai, Francisco Pereira da Silva (*in memoriam*) pelas palavras de incentivo para os estudos e pelo amor dedicado a mim.

À minha mãe, Maria Cleide Santos da Silva, pelo amor sem igual, toda a educação a mim concedida e pelos exemplos de perseverança que sempre me encorajam.

Ao meu marido, Martinho Castro, e aos nossos filhos Daiane, Everton e Liliane, pelo apoio em todos os momentos e por ter compreendido as ausências.

À família Castro que me concedeu todo apoio e compreendeu essas ausências em momentos significativos, que não pude estar presente para juntos compartilharmos momentos de alegria em família.

A vocês, meus irmãos, Áfia, Denise, Zucleide, Francisco, Jorge, João, Salomão, Cícero, Inácio, enfim, toda a minha família, que é um presente de Deus na minha vida.

A todos os meus irmãos em Cristo, que me ajudaram com suas intercessões.

Aos meus colegas do Mestrado Acadêmico em Educação, do PPGE UECE pelas significativas contribuições, estudos e aprendizagens compartilhadas.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Marina Dias Cavalcante por ser participante de minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Ceará, trazendo conhecimentos, experiências compartilhadas na Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Formação de Formadores, e agora proporcionou novos ensinamentos, apoio e incentivo para que concretizássemos este estudo.

À querida amiga Professora Ms. Márcia Melo, pelas palavras bem ditas ao seu tempo e que me fortaleceram a continuar essa caminhada.

Aos mais novos pedagogos integrantes do PERFORMA: Amanda, Anne, Vanessa, Kédma, Kassius e Luciana pelo compromisso com a pesquisa, ajuda e atenção às nossas solicitações.

Aos Professores pesquisadores Ms. Emanuelle Fonseca, Doutoranda Isabel Said, Mestranda Virgínia Tavares, Doutora Tânia Lopes, Ms. Regina Lotffi e Ms. Fátima Cavalcante pelo incentivo e dedicação à pesquisa.

Ao amigo Mestrando Ivo Conde, por todo o esforço e dedicação empreendidos e pelo tempo dedicado, atenção dispensada ao trabalho de registrar dados, compartilhar leituras e nos auxiliar quando precisávamos.

Aos professores do CMAE, por tudo o que proporcionaram, contribuindo para que ampliássemos nosso universo de conhecimentos.

À Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, pelas aprendizagens compartilhadas, desde que a conheci ainda na graduação em Pedagogia, bem como suas valiosas contribuições que nos ajudaram nessa etapa que foi marcada pelo esforço de transpor os limites e quase infindáveis desafios de concretizar esse sonho.

Ao Professor Doutor Luís Botelho Albuquerque pelos ensinamentos, sugestões de leitura e palavras ditas em nossa banca de qualificação e por ocasião da defesa desta dissertação, que ficaram registradas como encorajamento a recomeçar.

À Professora Doutora Elisângela André da Silva Costa pela presença em nossa defesa e importantes considerações ao nosso trabalho.

À Professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima, pelas aprendizagens, amizade e experiências de grande incentivo à nossa formação.

À Professora Ms. Guaraciara Leal, pela concessão dos documentos utilizados neste estudo.

À Jonelma e à Rosângela, pela dedicação e atenção às nossas solicitações.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, por nos proporcionar condições para realização deste estudo, que contribuiu de modo significativo para a nossa formação.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS – pelas primeiras aprendizagens em pesquisa e significativas experiências vividas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador – GEPEFE/CE pelo acolhimento e aprendizagens constituídas no percurso formativo.

Ao Grupo de Pesquisa Professores, Escola, Reflexão, Formação e Meio-Ambiente – PERFORMA – pelo apoio e aprendizagens compartilhadas nessa etapa de nossa formação.

“Não te deixes destruir ... juntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”

(Cora Coralina)

## RESUMO

“Currículo de Formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará” caracteriza-se como pesquisa documental de abordagem qualitativa. Seu objetivo consiste em compreender a relação entre a atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de uma instituição pública universitária do Estado do Ceará, sobretudo no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e qualidade dessa formação. Fundamenta-se nos estudos de Silva (1999), Moreira (1999; 2014), Moraes e Albuquerque (2014), Sacristán e Gómez (1998) sobre currículo, Pimenta (2002; 2012), Libâneo (2009), Cavalcante (2005; 2014) e Farias (2014) a respeito de formação docente, com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu (1996; 2004; 2011; 2013) sobre os conceitos de campo, *habitus* e capital cultural. Os procedimentos metodológicos abrangem pertinente revisão bibliográfica; buscas ao *site* E-MEC e da Instituição de Ensino Superior (IES); coleta das matrizes curriculares e dos projetos político-pedagógicos e análise documental. Com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu, entende-se o currículo como campo de interesses e disputas, e, ao mesmo tempo, como um documento - produto da ação histórica que expressa *capital cultural*. Este experimento mostrou que conhecimentos relativos a Fundamentos Teóricos da Educação e Pesquisa figuram com destaque nos currículos; os conhecimentos relativos à Arte, Educação Física, novas tecnologias, diversidade cultural figuram em participação reduzida; Pedagogia e Didática apresentam menos representatividade em relação à Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia. Mediante as constatações percebe-se que o currículo aponta para uma formação geral em detrimento de uma formação mais voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira reflete-se acerca do papel desempenhado pelo currículo como uma formulação histórica possível de ser transformado, em meio à disputa de poder que ocorre entre campos de conhecimento. Tais resultados instigam a refletir-se que a formação de docentes para os primeiros anos de escolarização precisa superar a dimensão técnica que fragiliza a relação teoria e prática, seja pela ausência e secundarização, no currículo, de algum conhecimento que deveria ser priorizado. O conceito de *habitus* de Bourdieu guia a pesquisa para a compreensão do currículo como formulação histórica, instituído, e que pode se tornar instituinte de novo *habitus* docente.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação Docente. Curso de Pedagogia. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Teacher's Training Curriculum applying to the early years of Elementary School of a public university in the State of Ceará" is characterized as a documental research of qualitative approach. Its goal is to understand the relationship between the current curricular configuration of Education undergraduation courses of a public university in the State of Ceará, in particular regarding the knowledge necessary for teaching practice in the early years of elementary school and the quality of such training. It is based on studies by Silva (1999), Moreira (1999, 2014), Moraes and Albuquerque (2014), Sacristán and Gómez (1998) on curriculum; Pimenta (2002; 2012), Libâneo (2009), Cavalcante (2005; 2014) and Farias (2014) regarding teacher training, supported by the theoretical formulations of Bourdieu (1996; 2004; 2011; 2013) on the concepts of field, *habitus* and cultural capital. The methodological procedures include pertinent bibliographical review; searches on the website E-MEC and on the Instituição de Ensino Superior (IES); compilation of curriculum matrices, political-pedagogical projects and document analysis. Supported by the theoretical formulations of Bourdieu, we understand the curriculum as a field of interest and disputes, and at the same time as a document - the product of historical action that expresses cultural capital. This experiment showed that knowledge of the Theoretical Fundamentals of Education and Research figure prominently in the curricula; knowledge related to Art, Science, new technologies and cultural diversity are less prominent. On the other hand, Pedagogy and Didactics have less representation in relation to Psychology, Philosophy, History of Education and Sociology. Supported by the finding data, it is clear that the curriculum points to a general education at the expense of a more focused training in the early years of elementary school. Thus, we reflect about the role of the curriculum as a historical formulation, which is possible to be transformed, in the midst of the power struggle that forms in the fields of knowledge. Such results instigate a reflection in which the training of teachers for the first years of schooling needs to overcome the technical dimension that undermines the relationship between theory and practice, be it by the absence and sidelining in curriculum of some knowledge that should be prioritized. The concept of *habitus*, by Bourdieu, guides the research into the understanding of the curriculum as historical formulation, established, and that can become an instituting force of a new *habitus* of teaching.

**Keywords:** Curriculum. Teacher Training. Undergraduation Course of Education. Initial Years of Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Fontes documentais utilizadas na investigação	29
Quadro 2 -	Categorias de análise	33
Quadro 3 -	Carga horária dos cursos de Pedagogia presenciais pesquisados	73
Quadro 4 -	Número de disciplinas obrigatórias	74
Quadro 5 -	Arte	82
Quadro 6 -	Língua Portuguesa	85
Quadro 7 -	Matemática	86
Quadro 8 -	História e Geografia	88
Quadro 9 -	Ciências	89
Quadro 10 -	Número de disciplinas e carga horária sobre ações de pesquisa (TCC e AACC)	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual de disciplinas relativas aos 'Fundamentos Teóricos da Educação'	75
Gráfico 2 -	Percentual de carga horária das disciplinas de 'Fundamentos Teóricos da Educação'	76
Gráfico 3 -	Percentual de disciplinas de 'Didática'	78
Gráfico 4 -	Percentual de carga horária da disciplina 'Didática'	79
Gráfico 5 -	Percentual de disciplinas relativas à 'Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental'	80
Gráfico 6 -	Percentual de carga horária de disciplinas relativas à 'Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental'	81
Gráfico 7 -	Percentual de disciplinas relativas à 'Diversidade, minorias linguísticas e culturais'	90
Gráfico 8 -	Percentual de Carga horária das disciplinas relativas à 'Diversidade, minorias linguísticas e culturais'	91
Gráfico 9 -	Percentual das disciplinas de 'Pesquisa – TCC'	93
Gráfico 10 -	Percentual de Carga horária das disciplinas de 'Pesquisa – TCC'	94
Gráfico 11 -	Percentual de disciplinas relativas ao 'Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental'	96
Gráfico 12 -	Percentual de carga horária das disciplinas de 'Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental'	97
Gráfico 13 -	Visão Geral das disciplinas de 'Fundamentos Teóricos, Didática, Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio, Diversidade, Minorias linguísticas e culturais'	100
Gráfico 14 -	Visão Geral da carga horária de disciplinas de 'Fundamentos Teóricos, Didática, Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio, Diversidade, Minorias linguísticas e culturais'	101

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	CEARÁ
CED	Centro de Educação
C H	Carga Horária
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DICEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FTE	Fundamentos Teóricos da Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico Tecnológico
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
GEPEFE/CE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PERFORMA	Grupo de Estudos Professores, Escola Reflexão, Formação, Meio-

	Ambiente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROPEM	Profissão Professor Políticas e Memórias
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU-MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>25</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>25</b>
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
2.1 INTENÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	28
2.2 BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA JUNTO AO SITE E-MEC E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	31
<b>3 CURSO DE PEDAGOGIA: DE SUA HISTÓRIA AOS CURSOS PESQUISADOS</b> .....	<b>35</b>
3.1 LÓCUS DO ESTUDO: CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS DE UMA IES PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ .....	43
<b>3.1.1 Curso C 1</b> .....	<b>43</b>
<b>3.1.2 Curso C 2</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1.3 Curso C 3</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1.4 Curso C 4</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1.5 Curso C 5</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1.6 Curso C 6</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1.7 Curso C 7</b> .....	<b>48</b>
<b>4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>50</b>
4.1 CAMPO DO CURRÍCULO .....	52
4.2 HABITUS E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU.....	58
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE .....	59
4.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	61
<b>5 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>72</b>
5.1 CONHECIMENTOS RELATIVOS À 'FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO' ...	75
5.2 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIDÁTICA.....	77
5.3 CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	80
5.4 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIVERSIDADE, MINORIAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS .....	90
5.5 CONHECIMENTOS RELATIVOS À PESQUISA .....	92
5.6 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
5.7 UMA VISÃO GERAL SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA .....	99

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>117</b>
Apêndice A – Número de Trabalhos relativos à Temática “Currículo e Formação de Professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental” .....	118
Apêndice B – Objetivos dos trabalhos selecionados na BDTD, GT 12 – ANPED – e PPGE/UECE.....	119
Apêndice C – Disciplinas obrigatórias de ‘Fundamentos Teóricos da Educação’ Propostas nas Matrizes Curriculares .....	120
Apêndice D – Disciplinas obrigatórias de ‘Didática’ Propostas nas Matrizes Curriculares. .	121
Apêndice E – Disciplinas obrigatórias relativas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	122
Apêndice F – Disciplinas obrigatórias relativas à ‘Diversidade, Minorias Linguísticas e Culturais’ Propostas nas Matrizes Curriculares.....	123
Apêndice G – Disciplinas obrigatórias relativas à ‘Pesquisa’ Propostas nas Matrizes Curriculares .....	124
Apêndice H – Disciplinas obrigatórias relativas ao ‘Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental’ .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	<b>126</b>
Anexo A – Instrumental de Pesquisa .....	127
Anexo B - Carta de Apresentação.....	132

## 1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia conferiram a este curso a responsabilidade para com a formação de docentes da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outros setores onde são previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP/ nº 1 de 2006, Artigo 2º).

Atender a cada uma dessas especificidades constitui duplo desafio ao curso – propiciar a formação geral e específica – tendo em vista as possibilidades da docência em espaços escolares e não escolares.

Dentre as atribuições expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006 - se estabelece em seu Artigo 5º Inciso VI que, os egressos estarão aptos “[...] a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física de forma interdisciplinar e adequada” às distintas “fases do desenvolvimento humano”.

A prática do professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige desenvolver diversas áreas curriculares e realizar a integração pedagógica do conhecimento, ensinar os conteúdos de forma a torná-los mais próximos da realidade dos educandos. (SACRISTÁN, *et al.*, 1998).

Nesse sentido, conforme Moreira (2003, p. 11), o professor precisa de conhecimentos didáticos, culturais, e de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo. De acordo com esse autor, o professor:

Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com quem lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula. Precisa compreender como as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso aos conhecimentos e às distintas manifestações culturais [...]. Precisa refletir sobre que valores precisam ser difundidos. Precisa refletir sobre as identidades sociais [...]. Tudo isso já é muito. Mas quero destacar, o bom professor tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina.

Assim, ser professor tanto exige uma cultura geral ampla e o aprofundamento de conhecimentos específicos da área de ensino. (MOREIRA, 2003).

Com as mudanças da sociedade marcada pelo avanço da ciência e das novas tecnologias, maior participação social e conquista de direitos, novas necessidades surgiram e maiores exigências ao trabalho docente. O grande desafio está na realização de um ensino que, com atenção para as questões colocadas pelos educandos, reforce a relação dos conhecimentos com a realidade, o que depende de experiências formativas que possibilitem aos professores melhor compreensão das singularidades presentes nos fenômenos de aprendizagem (GÓMEZ, 1998).

Pesquisas apontam aspectos do currículo de formação de professores no curso de Pedagogia, chamando a atenção sobre os conteúdos necessários ao ensino, a exemplo de uma investigação realizada por Gatti (2010) intitulada “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, que abordou o currículo de cursos de licenciatura, entre os quais o de Pedagogia. Seu estudo mostra que as disciplinas referentes à formação profissional específica não esclarecem sobre o que e como ensinar; os conhecimentos específicos da área de língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia, educação física e alfabetização são abordados superficialmente. A autora constatou o problema de “dispersão disciplinar” e que os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais não são objeto dos cursos de Pedagogia (p.1368-1372).

Outro estudo desenvolvido por Libâneo (2010) “O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia”, objetivou investigar em que medida é valorizado nos cursos de Pedagogia o ensino de conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais). Esse autor analisou a estrutura curricular e ementas de 25 instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia no Estado de Goiás. Constatou que as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não especificam com clareza sobre conteúdos do Ensino Fundamental e como ensiná-los.

Pimenta e Fusari (2014) desenvolveram a pesquisa “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do

Estado de São Paulo”, objetivando analisar os currículos dos cursos de Pedagogia presenciais e à distância. Dentre as constatações, os autores notaram que o “enfoque disciplinar dificulta uma sólida formação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p.14).

Tais pesquisas nos instigam a ampliar estudos sobre o currículo do curso de Pedagogia, especificamente acerca dos conhecimentos necessários a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, é relevante ampliar a reflexão, considerando que a formação inicial tem importância, visto que favorece aos professores os fundamentos teórico-metodológicos necessários ao ensino, e, assim também, no caso do professor polivalente<sup>1</sup>, sua prática exige mobilizar diversos conteúdos de variadas áreas do conhecimento, o que torna imprescindível o seu preparo para lidar com essa realidade desde a formação inicial.

Além desse aspecto, os professores são chamados a realizar um ensino com qualidade, o que requer experiências de formação, conforme acentua Freitas (2007, p.1205) mais próximas de um projeto de vida e futuro, em que a carreira docente se estruture como parâmetro orientador da qualidade histórica da escola. Nessa perspectiva são necessárias experiências que possibilitem uma formação com a qualidade necessária às exigências da Educação em cada etapa em que o professor irá ensinar. Em condições de igualdade para todos e, que melhor prepare o professor para lidar com os complexos processos da formação da infância e da juventude.

Essa perspectiva de qualidade na visão de Freitas (2007) não busca averiguar competência, domínio de conteúdo ou desempenho dos professores. Se aproxima da perspectiva de qualidade defendida por Moreira (2010) em que qualidade implica em considerar que as decisões sobre o currículo devem incluir maior atenção para o conhecimento que se ensina e se constitui na sala de aula. E além desses aspectos preocupar-se com os fenômenos culturais – pluralidade

---

1 Conforme acentuam Ramos et al, *online* “[...] a ideia de polivalência surgiu com o intuito de formar um núcleo comum nos currículos de formação docente, sendo que esta indicação fomentou a implementação das licenciaturas curtas como uma solução de suprimento a falta de professores habilitados para atuarem na docência.” Após essa decisão, [...] a ideia de polivalência é retomada mediante o Parecer nº 895/71, com a indicação de que o professor polivalente seria aquele que atua do 1º ao 2º graus, fortalecendo a ideia de formação de professores generalistas [...]”, os quais poderiam ensinar “diferentes disciplinas.” (p.2). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica referem à expressão “profissionais polivalentes” como profissionais capazes de interagir em situações novas e em constante mutação (BRASIL, DICEI, 2013, p.208).

cultural e com as políticas de identidade, por considerar a necessidade de compartilhamento igualitário e justo dos recursos materiais e simbólicos. Nesse sentido, para Moreira (2010) o professor contribui para que os estudantes, mediante o conhecimento, apreendam saberes e habilidades que os permitam lidar com o mundo, linguagens e costumes e intervenção crítica na sociedade (MOREIRA, 2010).

Nessa direção, este estudo<sup>2</sup>, intitulado “Currículo de Formação do Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará”, objetiva compreender a relação entre a atual configuração curricular de sete cursos de Pedagogia presenciais dessa Instituição, sobretudo no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a qualidade dessa formação.

O interesse pela temática se articula com a nossa trajetória de formação acadêmica na Universidade Estadual do Ceará. Quando ingressamos nessa Universidade, vislumbrávamos uma formação para exercer a docência, e, nessa perspectiva, optamos pelo curso de Pedagogia (UECE, 2003-2007).

Antes da nossa admissão a essa IES vivenciamos uma educação escolar tradicional, no âmbito da qual os professores eram tidos como detentores do conhecimento. Não era comum aos alunos questionarem, refletirem criticamente sobre o conhecimento ensinado, mas reproduzir ideias e conceitos. Tendo em mente esse “modelo” de prática, trabalhávamos com “reforço escolar” em nossa residência.

Durante a experiência de formação no curso de Pedagogia, descobrimos que a proposta de ensino da nossa escolarização básica – que tínhamos como modelo para a prática docente – estava distante do ideal de Educação que contribui para que tenhamos a consciência crítica, ante a disposição da realidade. Nesse sentido, conforme Freire (1987, p. 13), “[...] em uma cultura letrada o homem aprende a ler e escrever [...] mas isso não é suficiente, há que “[...] aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constituiu; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o”.

---

2 O estudo integra a Pesquisa “A formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado do Ceará”, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante. Desenvolvida no Grupo de Estudos Professores, Escola, Reflexão, Formação e Meio Ambiente (PERFORMA) no âmbito da Universidade Estadual do Ceará.

Nossa formação inicial foi ressignificada pela pesquisa e aprendizagens de conhecimentos necessários ao trabalho docente, proporcionados pelas experiências nas disciplinas cursadas, entre as quais destacamos – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Pesquisa Educacional, Planejamento Educacional, Sociologia da Educação, bem como os saberes constituídos nos encontros universitários e demais experiências, onde compartilhamos o sonho de “ser professora”. Integrávamos a turma que se denominou *Humana Docência*.

Nessa fase, realizamos nosso primeiro estudo - a monografia intitulada “Profissão-professor no Ceará (1964-1985): percursos ambíguos da docência” (CASTRO, 2007). Trabalhamos com análise de documentos (planos de governo, leis e mensagens governamentais) do período do regime militar. Durante esta experiência, participamos da Pesquisa integrada Profissão Professor: Políticas e Memórias (PROPEM), iniciativa apoiada pelo CNPq (Edital Universal nº 19/2004) do Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS)<sup>3</sup>, de cujas vertentes<sup>4</sup> destacamos o estudo *A Política Educacional Expressa nas Ideias e Práticas de Educadores Cearenses*, que favoreceu conhecer, com suporte nas histórias de vida dos professores, suas experiências, desafios e conquistas da profissão. Escutamos relatos de professores de considerável experiência no magistério e conhecemos, através de suas histórias de vida, experiências acerca da profissão professor, tendo o primeiro contato com um acervo pessoal de uma das educadoras – livros, fotos, diplomas, documentos – fontes para a pesquisa da qual éramos participantes. Assim, teve início nossa experiência de aprendizagens com pesquisa durante a graduação em Pedagogia.

Ao concluirmos essa formação, iniciamos nossas atividades enquanto docente da Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

---

3 Participamos do Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS no período de 2005 a 2007, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Maria Sabino de Farias, que também foi orientadora da Monografia. Tivemos bolsa concedida pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP – assegurando os estudos sobre a profissão professor no Ceará.

4 A Pesquisa PROPEM integrava três estudos - Estudo 1: “A Profissão docente no discurso governamental 1930/1964”; Estudo 2: “A Política educacional expressa nas idéias e práticas de educadores cearenses”; Estudo 3: “A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte - tramas do cotidiano na construção da profissão docente no Ceará”.(RELATÓRIO TÉCNICO DA PESQUISA INTEGRADA PROFISSÃO PROFESSOR POLÍTICAS E MEMÓRIAS, 2007, pp. 7- 8).

5 Nosso ingresso na docência em escolas públicas ocorreu por via de Seleção pública para professor substituto da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE - Edital nº 017/2007. Ao término do primeiro

Percebemos que precisávamos de maior preparo para o enfrentamento da realidade da prática, a cada dia surpreendente e de desafios para uma professora iniciante. Em decorrência da condição de ser professora substituta, permanecíamos em períodos curtos que variavam de acordo com a necessidade de afastamento de docentes efetivos.

A rotatividade por várias escolas possibilitou que observássemos realidades distintas das salas de aulas – alunos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos – percebendo em cada escola diferenças e similaridades da prática docente manifestas nas reuniões, momentos de planejamento, nas experiências de formação continuada, enfim, por meio do modo singular de “ser professor”. Na gestão da sala de aula, em processos de ensino e aprendizagem, tanto existem docentes bem preparados ou aqueles que demonstram pouco domínio na gestão da sala de aula, e este último aspecto, quando percebido pelos alunos, lhes causa certa “insegurança”.

Nessa trajetória, suprimos carências de professores e, assim, lecionávamos em uma escola no turno da manhã e em outra escola no período da tarde. Em uma destas instituições, ensinávamos cada dia em uma turma específica – Educação Infantil, 2º, 3º, 4º Anos do Ensino Fundamental – realizando, geralmente no último dia que cabia ao tempo de estudo dos professores, reforço escolar para os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem.

Durante tais experiências observamos a desmotivação pela aprendizagem por parte de alguns educandos. Gestores, professores, coordenadores pedagógicos buscavam soluções para minimizar os problemas de violência na escola e muitos foram os desafios para não perder de vista a escola como um espaço de diálogo, onde é possível a elaboração coletiva do conhecimento, junto aos educadores que almejam uma escola mais inclusiva, em melhores condições de cumprir sua função educativa.

Ante aos desafios da prática, decidimos cursar a Especialização em Formação de Formadores (UECE, 2009-2010), quando obtivemos, por intermédio dos estudos e experiências dessa formação, novas indicações teóricas e práticas, a

---

contrato, fomos aprovada em seleção pública para professor substituto da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE - Edital nº 033/09 de 30 de junho de 2009. A terceira contratação veio com a aprovação em seleção pública para professor substituto da rede municipal de ensino de Fortaleza - CE - Edital nº 13/2013.

exemplo das ideias sobre professor reflexivo, integração teoria e prática, saberes docentes, pedagogia universitária, entre outros.

Nesse período, conhecemos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE/CE)<sup>6</sup> e passamos a participar das discussões nos encontros com os demais pesquisadores, experiência que nos ajudou a fortalecer a caminhada de estudos na Universidade, sem perder de vista o nosso alvo de compreender melhor a formação docente, sobretudo as implicações dessa formação na prática dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental.

No curso de Especialização, desenvolvemos o estudo: “A Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Conflitos do Professor Pedagogo”<sup>7</sup> (CASTRO, 2011), do qual foram participantes quatro professores das séries iniciais dessa etapa, de uma escola pública do Município de Fortaleza.

Com a intenção do aperfeiçoamento docente, e para continuar esses estudos, buscamos a inserção no Mestrado Acadêmico em Educação da UECE (2014)<sup>8</sup>, abdicando da sala de aula da Escola Básica. Nesse período, ingressamos no Grupo de Estudos e Pesquisas Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio-Ambiente (PERFORMA), onde nos envolvemos com a Pesquisa “ A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Análise do Currículo dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado do Ceará” (CAVALCANTE, *et al.*, 2014), da qual originou-se o estudo ora apresentado.

Nesse percurso formativo destacamos as experiências durante a formação no Mestrado em Educação - PPGE/UECE, especialmente nas disciplinas História da Cultura e da Educação Brasileira, Pesquisa Educacional, Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente, Seminário de Dissertação, Estado da Questão e o Estágio de Docência, bem como os Estudos Orientados, fundamentais para que trilhássemos o caminho da pesquisa.

---

6 Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador – GEPEFE, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo – FEUSP. Este grupo de pesquisa visa a verificar a imbricação da produção teórica com origem em pesquisas com as condições de formação e de exercício das atividades educativas, especificamente a docente.

7 A monografia da Especialização foi orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante. O estudo enfocou a prática docente de professores pedagogos em uma escola pública do Município de Fortaleza.

8 Em maio de 2014, obtivemos bolsa da Fundação Cearense de Apoio e Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP – como amparo aos estudos no Mestrado em Educação – PPGE/UECE.

Este trabalho está inserido nas discussões da Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, do Núcleo Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Nossos escritos, notadamente, refletem o que apreendemos nesse percurso, que envolve estudos, reflexões e pesquisa até concretizar essas aproximações ao fenômeno pesquisado. Assim, em continuidade, discutimos nosso objeto de estudo, cujo delineamento está expresso no próximo tópico.

### 1.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Bourdieu (2011, p. 34), é impossível constituir um objeto de estudo sem um olhar crítico, de modo que é necessário romper com as concepções comuns e trazer à luz a sua existência social. Nesse sentido elaborar um objeto depende de situá-lo no contexto onde ele está e buscar compreendê-lo em sua complexidade e singularidades. É como enxergá-lo não como aparenta ser, o que implica manter a crítica como ação permanente que envolve pensar sobre si e a respeito da realidade.

Com efeito, considerando a realidade da Educação no Brasil a formação docente, embora de fundamental importância para a Educação de qualidade, não é, como deveria ser, prioridade para o alcance deste ideal. Reivindicada por muitos educadores, evidenciada no discurso oficial, a Educação de qualidade configura-se como um dos principais desafios da sociedade contemporânea. Este sobrevém à Educação Escolar, porquanto a escola é uma das instâncias responsáveis pelo desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – trouxe a Educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, antes privilégio da classe dominante. Conforme se expressa no Artigo 4º dessa lei, “a educação escolar pública” é assegurada como “dever do Estado” e o Ensino Fundamental torna-se obrigatório e gratuito. A LDB/96 sinaliza a ampliação desse ensino de oito para nove anos de duração, algo que se confirmou com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, estabelecendo o acesso à escolaridade gratuita a todas as crianças na

idade de seis anos, entre outras intervenções, em prol da qualidade social da Educação.

Com a expansão do Ensino Fundamental para nove anos, passou-se a utilizar a expressão Anos Iniciais do Ensino Fundamental que corresponde do 1º ao 5º Ano, mudança que trouxe repercussões, evidenciando a necessidade de adequar o currículo do Ensino Fundamental à nova realidade e o currículo de formação de professores para a docência nesses anos.

Apesar do reconhecido avanço no Ensino Fundamental em virtude, principalmente, da ampliação do acesso para o ingresso nessa etapa da Educação Básica, faz-se necessário garantir sua universalização, a continuidade, a qualidade e o alcance de níveis maiores para os educandos. Nesse sentido, umas das metas do Plano Nacional de Educação consiste em “universalizar o ensino fundamental de (9) nove anos para toda a população de (6) a seis a (14) quatorze anos” e garantir que “95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência” do plano (BRASIL, PNE 2014-2020, META 2).

Libâneo (2011, p. 75) alerta-nos para o fato de que a escola enfrenta dificuldades para cumprir os objetivos sociais e pedagógicos de preparação cultural, científica e profissional das crianças e jovens. As mudanças para o alcance de uma educação de qualidade dependem, consoante o pensamento de Libâneo (2011), de políticas educacionais que visem à qualidade do ensino nas escolas, e junto a isso, ao maior envolvimento de segmentos sociais, em favor da Educação Pública.

Nesse âmbito impõe-se valorizar a formação docente, visto que não é possível pensar a Educação de qualidade sem assegurar aos professores a sua “formação científica e cultural”, “o domínio dos conteúdos escolares e habilidades cognitivas”, e preparo para lidar com as novas tecnologias, entre outras habilidades e conhecimentos inerentes à sua atividade profissional (LIBÂNEO, 2011, p. 93-94).

Embora saibamos que a formação de professores se aperfeiçoa na prática, mediante experiências e pesquisas, e, ainda, com apoio da formação continuada, a formação inicial é imprescindível, tanto para o ingresso na profissão professor e continuidade do exercício profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o

conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil; o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

As orientações para o currículo do Ensino Fundamental se ampliam com a aprovação da Resolução CNE CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual define que os componentes curriculares do Ensino Fundamental devem ser organizados conforme as áreas do conhecimento a saber:

- I – Linguagens:
  - a) Língua Portuguesa;
  - b) Língua materna para populações indígenas;
  - c) Língua estrangeira moderna;
  - d) Arte;
  - e) Educação Física;
- II Matemática
- III Ciências da Natureza
- IV Ciências Humanas:
  - a) História
  - b) Geografia
- V Ensino religioso

Considerando que os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental lidam com conteúdos das distintas áreas do conhecimento é relevante pesquisar como estão sendo formados para ensinar nessa importante etapa da Educação Básica.

Neste estudo utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE CP nº 1 de 2006, pois a mais recente mudança no currículo desse curso decorreu dessas diretrizes. Desde sua aprovação os cursos de Pedagogia procuram se adequar, a fim de atender à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino médio (modalidade Normal), Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras, onde são previstos conhecimentos pedagógicos.

Em razão das especificidades de formação profissional que o curso oferece, elaboramos a questão central deste estudo: como os conhecimentos necessários à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão propostos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de uma IES pública do Ceará?

De acordo com a Resolução CNE CP nº 1 de 15 de maio de 2006, o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a “[...] fortalecer o desenvolvimento

e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental.” (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE CP/2006, Artigo 5º, INCISOS I-IV).

Nessas diretrizes, conforme já mencionamos se estabelece que os egressos sejam aptos “[...] a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada à diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE CP nº 1/2006, ARTIGO, 5º, Inciso VI).

Estudos destacam que ensinar de forma interdisciplinar exige essa experiência na formação inicial (FRANÇA, 2007). Na perspectiva do currículo, a interdisciplinaridade é resultante da interação entre as disciplinas e procura englobar os conhecimentos oriundos de diversas áreas, (SOMMERMAN, 2015; FARIA, 2015), bem como é considerada um “princípio epistemológico e pedagógico” de fundamental importância na formação profissional docente (FAZENDA, 2013).

Não apenas sobre conteúdo do Ensino Fundamental, mencionada Resolução destaca outros conhecimentos, competências e habilidades, prevendo o ‘conhecimento filosófico’, ‘histórico’, ‘antropológico’, ‘ambiental-ecológico’, ‘psicológico’, ‘linguístico’, ‘sociológico’, ‘político’, ‘econômico’, ‘cultural’, ‘pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos’, ‘conhecimentos sobre escola’, ‘pesquisa’, ‘gestão’, ‘conhecimento científico’, ‘conhecimento tecnológico’, ‘conhecimentos disciplinares’, ‘conhecimentos sobre currículo’, ‘conhecimentos pedagógicos’ (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE CP, nº 1/2006).

Pelo exposto, entendemos a relevância de investigar o currículo de formação dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nessa perspectiva, os seguintes questionamentos decorrem de nossa questão central: quais as especificidades da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as implicações curriculares para uma formação inicial de qualidade? Quais as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual o tratamento destinado aos conhecimentos necessários à atividade docente nesses anos? Como esses conhecimentos estão propostos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de uma IES pública do Estado do Ceará?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender a relação entre a atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de uma Universidade pública do Estado do Ceará, sobretudo no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a qualidade da formação desses profissionais docentes.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Tematizar sobre as especificidades da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as implicações curriculares para uma formação inicial de qualidade.
- Discutir as implicações das Diretrizes Curriculares vigentes acerca da formação do professor de anos iniciais, bem como sua expressão nas matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da mencionada universidade.
- Analisar o tratamento destinado aos conhecimentos específicos necessários para atuação nos anos iniciais do EF nas matrizes curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia presenciais dessa instituição.

Esta investigação se apoia nos pressupostos que reconhecem o currículo como formulação social e histórica, implicado em relações de poder, e que transmite visões sociais e particulares interessadas, historicamente situado – possui “uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Por conseguinte, o currículo não é um elemento neutro e desinteressado do conhecimento social. Como resultante desses significados, produz identidades sociais e particulares, onde se ensinam e aprendem conhecimentos de variadas pessoas e da realidade (SILVA, 1999; MOREIRA, 1999, p.8).

Concernente à formação de professores, temos como referência os autores Pimenta (2002) e Libâneo (2009), que reconhecem a Pedagogia como Ciência da Educação e base da formação de educadores. Nessa direção, Cavalcante (2005; 2014) defende a formação de cidadãos e profissionais cientistas comprometidos com a constituição do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida da sociedade. E ainda na concepção de Farias *et al.*, (2014), ao destacar a formação como uma atividade humana que se constitui em processo de reflexão, questionamento, experimentação e interação em cenário de constantes transformações. Nesse sentido, o professor é um ser em permanente aprendizado e produzido pelas condições sociais do lugar e do tempo onde vive e realiza suas ações (FARIAS, *et al.*, 2014).

E para os estudos sobre currículo nos apoiamos nas formulações de Silva (1999; 2010) Moreira (2010, 2014); Moraes e Albuquerque (2014) Sacristán e Perez Gómez (1998) que reconhecem o currículo como prática de significação resultante de múltiplos contextos, interações, representações sociais. Junto a esses autores, nos apoiamos nos estudos de Bourdieu (2004; 1996; 2011; 2013) sobre os conceitos de campo, *habitus* e capital cultural. A teoria crítica constitui base e direção deste estudo, pelo fato de admitir uma metodologia dialógica transformadora, constituída pela reflexão e a investigação (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 251).

Este trabalho, além dessa Introdução está organizado em mais quatro capítulos, seguidos pelas considerações finais, referências, apêndices e anexos.

No Capítulo 2 intitulado “Trajetória da Pesquisa” descrevemos sobre a intenção teórico-metodológica, tipo de pesquisa e método, bem como acerca da busca de dados junto ao *site* emec.mec.gov.br e da Instituição de Ensino Superior – IES.

No Capítulo 3 “Curso de Pedagogia: de sua história aos cursos pesquisados” trazemos um pouco da história desse curso, e em continuidade situamos cada curso de Pedagogia pesquisado com breve histórico, destacando objetivos, prioridades, e eixo central da formação.

No Capítulo 4 “ Currículo e formação docente” temos aproximações às teorizações acerca de Currículo, campo do currículo, *habitus* em Bourdieu, Capital Cultural, Formação Docente e formação do professor de anos iniciais.

No capítulo 5 “Diálogo com os dados da pesquisa” discutimos os achados partindo das categorias de análise, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006. Apresentamos os resultados deste ensaio e contribuições de outras pesquisas que são significativas para a compreensão de nosso objeto de estudo, nesse sentido, à luz dos conceitos de campo, *habitus* e capital cultural de Bourdieu e demais pressupostos que fundamentam este estudo formulamos o texto de análise.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos e concluímos esta reflexão, apontando contribuições decorrentes do estudo realizado. Assim, este ensaio traz aproximações ao fenômeno pesquisado, que dialogou com evidências de outras pesquisas realizadas e que doravante poderá contribuir com novas investigações.

## 2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A trajetória de uma pesquisa nem sempre é linear, previsível e completa, pois requer, além da interpretação teórica, que nos aproxima da realidade elucidar dúvidas que surgem, algo que exige reflexões e estudos permanentes. Nesse percurso, o desafio maior é captar os significados instituídos, problematizar o objeto de estudo e por fim trazer alguma contribuição para a realidade. (GHEDIN; FRANCO, 2008).

### 2.1 INTENÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nessa sequência delineamos o caminho da pesquisa, mencionando o tipo de pesquisa, o método escolhido, a coleta de dados e a técnica utilizada. Nossa caminhada não foi linear e de fácil percurso, configurando-se entre idas e vindas, surpresas, desafios e conquistas. Enfim, chegou o momento de dizer qual o método utilizado, algo complexo, mesmo no fim da jornada.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual requer profundas descrições e interpretações, em que “novas percepções agregam-se a sentidos antigos e o pesquisador entra em cena roteirizando e desenhando as ações”(GHEDIN; FRANCO, 2008, p.65-66).

Chizzotti (2014) também contribui para esse entendimento, ao acentuar que a pesquisa qualitativa abrange as Ciências Humanas e Sociais; assume variados paradigmas de análise e métodos de investigações para o estudo de um fenômeno em local específico onde ocorre e busca encontrar e interpretar os sentidos e significados dados pelas pessoas a esses fenômenos.

As fontes utilizadas neste experimento são documentais (projetos pedagógicos, matrizes curriculares de sete cursos de Pedagogia presenciais da mencionada IES, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 01/2006), bem como as informações sobre os cursos disponibilizadas no *site* emec.mec.gov.br.

Com apoio nesses pressupostos, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Dentre as IES aptas a

participarem da pesquisa mais ampla selecionamos uma Universidade<sup>9</sup> do Estado do Ceará que oferece cursos de Pedagogia – licenciatura em seus Campus distribuídos em municípios cearenses.

A escolha pela mencionada Universidade decorre do fato de a instituição ter por missão institucional produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região, dedicando-se à formação de profissionais das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Saúde, Agrárias, Tecnológicas e Humanas; privilegia a formação de professores, o ensino da graduação e da pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Os sete cursos, como já referidos, estão vinculados à mencionada IES, que iniciou sua trajetória no Município de Fortaleza no ano de 1975. A fim de preservar a identidade dos cursos, estes estão identificados pelas letras do alfabeto, seguidas por números – C 1 a C 7 – enquanto os Projetos Pedagógicos correspondentes a esses cursos denominamos PPC 1 a PPC 7.

No Quadro 1 relacionamos as fontes documentais utilizadas nesta pesquisa.

#### Quadro 1- Fontes documentais utilizadas na investigação

Projetos Pedagógicos	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 1 (2013)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2 (2011)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 3 (s.d.)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 4 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 5 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 6 (2008/2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 7 (2011)
Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura (Resolução CNE CP nº 1 de 15 de maio de 2006)

**Fonte:** Elaboração própria.

De acordo com Veiga (2003), o projeto pedagógico tanto pode significar ação regulatória ou técnica, quando é assumido como conjunto de atividades que resultam em um documento pronto, ou como ação emancipatória, em que o resultado final, além de ser um processo consolidado de inovação metodológica, é um produto que se potencializa com o trabalho colaborativo, portanto, é passível de transformação (VEIGA, 2003, p.267).

<sup>9</sup> Sua estrutura organizacional integra duas unidades na capital e seis localizadas em municípios cearenses.

Os projetos pedagógicos de curso (PPC) analisados estão organizados com uma parte introdutória, histórico do curso, caracterização, objetivos, estrutura curricular, ementário das disciplinas, quadro de equivalência entre as disciplinas do currículo anterior e do currículo proposto, linhas e projetos de pesquisa, produção científica de professores e alunos, entre outros aspectos previstos no que diz respeito à iniciação científica, monitoria, etc.

Já as matrizes curriculares trazem as disciplinas designadas para a formação. Conforme o Artigo 11 da Resolução CNE CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, as matrizes curriculares devem se organizar com base em eixos articuladores, subtendendo a articulação da formação comum e específica, de modo a favorecer o conhecimento profissional, conforme prevê o Inciso V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa (RESOLUÇÃO, CNE CP/2002, Artigo 11).

Assim como ocorre em outras pesquisas, os documentos exprimem limitações, tendo como principais críticas, “a não-representatividade” e “subjetividade dos documentos”, o que exige bastante cautela durante as análises e constatações sobre os achados (MENDES, *et al.*, 2011, p. 35).

A pesquisa documental, conforme ressalta Mendes *et al.* (2011, p.32) ajuda a compreender uma realidade, não em sua concretização, mas de maneira indireta, mediante a análise de documentos. Um estudo elaborado com base em documentos pode contribuir para complementar informações sobre um tema ou problema. Incide tanto em pesquisas históricas como em investigações sobre acontecimentos contemporâneos (MENDES, *et al.*, 2011, p. 33). As fontes documentais são “ricas e estáveis de dados” e não exigem altos recursos (GIL, 2002, p. 47). Os documentos exprimem visões de mundo, ideologias, identidade e percurso; são históricos e representativos de variadas culturas, de sorte que ampliam o conjunto de informações para compreender o jogo de disputas e interesses, lançando luzes para novas investigações.

Para o tratamento analítico das informações contidas nos documentos, utilizamos a técnica análise documental e critérios empregados em análise de conteúdo (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa em apreço se alinha às premissas da Teoria Crítica, em que os “conhecimentos estão fundamentados e influenciados pelas relações de poder de

natureza social e historicamente constituídas”; “os fatos nunca estão separados do campo, dos valores e da ideologia” São objetivos da indagação crítica: “justiça”, “liberdade” e “igualdade” que, embora pareçam “utópicos”, a luta para alcançá-los possui em si “um valor que, de alguma forma, pode conduzir a uma sociedade mais livre e justa que a atual” (ESTEBAN, 2010, p. 69).

Junto a esses procedimentos, realizamos revisão de literatura<sup>10</sup>, a fim de compreendermos como a temática “currículo de formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental” é discutida em publicações da área da Educação.

O resultado dessa busca mostrou trabalhos significativos relacionados à formação desse professor no curso de Pedagogia, porém com atenção voltada para uma área específica, seja Matemática, Formação em Pesquisa, Arte, Linguagem, evidenciando a necessidade de desenvolver pesquisas sobre a formação interdisciplinar do professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após esses esclarecimentos tratamos no tópico seguinte sobre o processo de busca de dados para a pesquisa.

## 2.2 BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA JUNTO AO SITE E-MEC E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A coleta das informações sobre os cursos de Pedagogia foi realizada junto ao *site* E-MEC<sup>11</sup>, tendo como critérios de escolha: i) cursos cadastrados no

---

<sup>10</sup> O levantamento bibliográfico foi realizado nos seguintes locais: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; Publicações do GT 12 de Currículo da ANPEd, durante os meses de setembro a dezembro de 2014. Além destes, mapeamos dissertações do PPGE/UECE no primeiro semestre de 2015. Em todas as buscas utilizamos as palavras-chave: currículo, curso de pedagogia, anos iniciais, series iniciais, ensino fundamental, formação de professores, formação docente, formação inicial, professor polivalente, pedagogo. Dentre os 3.231 Trabalhos encontrados na BDTD (2007-2013) constatamos 119 Trabalhos mais próximos ao assunto de nossa pesquisa, dentre os quais escolhemos o estudo de Moraes (2011), que discute as implicações das Diretrizes Curriculares na formação do pedagogo. Do total de 188 publicações publicadas do GT 12 de Currículo da ANPED (2006-2013), escolhemos o estudo realizado por Pugas e Ramos (2012), o qual aborda especificamente o currículo do curso de Pedagogia com atenção para a formação do professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo momento, consultamos os Trabalhos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, dentre as 153 dissertações (2007-2012) publicadas nove estão relacionadas à formação e/ou prática do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas (6) voltadas para Matemática (MAIA, 2007; SOUSA, 2009; SILVA, 2011; MAIA, 2012; SANTANA, 2012; OLIVEIRA, 2014); outras (3) para Formação em Pesquisa (ALVES, 2011; ARAÚJO, 2012, SILVEIRA, 2012) e uma para Formação Leitora (FRANÇA, 2007). Dentre as quais escolhemos os Trabalhos de Araújo (2012), Maia (2007) e França (2007) que somados a este estudo sinalizam a importância de ampliar pesquisas nesse campo.

<sup>11</sup> Durante as buscas junto ao *site* [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br) e registro de informações sobre os cursos, contamos com apoio dos Docentes Pesquisadores e Bolsistas de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa PERFORMA da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

MEC; ii) documentos informados no *site* da universidade em seus sete *campi*; fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação e que, à data desta pesquisa, vigoram nos cursos em análise.

As primeiras informações foram coletadas junto ao portal do Ministério da Educação, onde acessamos os *links*: IES, Instituições Credenciadas e, em seguida, *E-MEC*. Em continuidade no mapa do Brasil disponível, clicamos na sigla CE. Em seguida, escolhemos as opções curso de Pedagogia; municípios e instituições – obtendo as seguintes informações gerais sobre cada curso: nome da instituição mantenedora, endereço, modalidade, data de início de funcionamento, carga horária, coordenador, periodicidade, nota do ENADE, vagas autorizadas.

Após obtermos essas informações procedemos com a organização e registro dos dados. Dentre os (27) cursos habilitados para a pesquisa mais ampla elegemos do universo apresentado<sup>12</sup>, uma amostra de sete cursos de Pedagogia presenciais de uma das IES pesquisadas. Todas as informações coletadas sobre os cursos foram registradas no Instrumental utilizado na Pesquisa, o qual foi adaptado

---

<sup>12</sup> Na Universidade pesquisada foi realizado o levantamento junto ao site [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br), ocasião em que foram apontadas 116 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos de Pedagogia distribuídos no Estado do Ceará sendo 19 cursos na modalidade presencial e 97 na modalidade à distância. Após a organização dos dados e percebendo repetição de instituições de ensino à distância, constatou-se 108 IES. Em seguida foram enviadas através de endereço eletrônico as cartas de apresentação da pesquisa para essas instituições, e conferidas as informações sobre o funcionamento dos cursos nos sites das IES, através de email e visitas a alguns locais que tiveram acesso os pesquisadores participantes da pesquisa maior. Após esses procedimentos foram contatadas 106 instituições de ensino Superior em funcionamento no Estado do Ceará, sendo 19 da modalidade presencial e 87 à distância. A fim de facilitar a organização dos dados e registros das informações, principalmente concernentes aos cursos de Pedagogia em Educação à Distância – que registra várias unidades pertencentes a único curso com matriz curricular comum, foram consideradas o número de matrizes curriculares coletadas, de forma que cada uma corresponde a um curso, ainda que ofertado em vários municípios. Portanto, em números de cursos, constatou-se 33 em funcionamento, sendo 19 presenciais e 14 à distância distribuídos entre esses municípios cearenses (Fortaleza, Barbalha, Crato, Caucaia, Maranguape, Sobral, Paraipaba, Aracati, Iguatu, Itapipoca, Crateús, Limoeiro do Norte, Quixadá, Tauá, Beberibe, Jaguaribe, Campos Sales, Mauriti, Missão Velha, Brejo Santo, Quixeramobim, Juazeiro do Norte, Camocim, Boa Viagem, Pedra Branca, Acaraú, Aquiraz, Maracanaú, Tianguá, Pacajus, Pacatuba, Canindé). Dentre os 19 cursos presenciais, 2 não disponibilizaram matriz curricular e 1 não informou carga horária, sendo excluídos da análise. Dos 14 cursos à distância, 2 não disponibilizaram carga horária e 1 passou a ser de responsabilidade de outra IES. Por fim, seguiram para análise 27 cursos (16 cursos de Pedagogia presenciais e 11 cursos de Pedagogia em EAD), os quais foram considerados habilitados para a Pesquisa mais ampla. Desta se originou este estudo que se volta especificamente para o currículo de sete cursos de Pedagogia presenciais.

de uma investigação similar realizada no Estado de São Paulo, sendo apreciado no âmbito do Grupo PERFORMA pelos pesquisadores envolvidos e adequado à realidade dos documentos (matrizes curriculares e projetos pedagógicos) em apreço.

Com relação à coleta dos projetos pedagógicos utilizados nessa investigação, estes foram cedidos pelo órgão que responde pelos cursos de graduação da Universidade, bem como as matrizes curriculares foram coletadas no próprio *site* da mencionada instituição.

No tocante às categorias de análise, estas foram constituídas com base nos exemplos de Pimenta e Fusari (2014), as quais expomos no Quadro 2.

**Quadro 2 - Categorias de Análise**

Categorias	Descrição
Conhecimentos relativos à Fundamentos Teóricos da Educação	Introdução aos estudos de Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, História da Educação, Antropologia
Conhecimentos relativos à Didática	Planejamento, Avaliação da Aprendizagem, Didática Geral
Conhecimentos relativos à Pesquisa	Sobre ações de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso TCC
Conhecimentos relativos à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil,
Conhecimentos relativos à Diversidade, inclusão, diferenças, minorias linguísticas e culturais	Diversidade, inclusão, diferenças, minorias linguísticas e culturais
Conhecimentos relativos ao Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

**Fonte:** Elaboração própria.

Para a análise dos significados que se expressam nos documentos buscamos interpretá-los à luz dos conceitos de campo, *habitus* e capital cultural, desenvolvidos por Bourdieu. Nessa linha de pensamento, o currículo representa um campo de lutas, disputas e poder, e, ao mesmo tempo, documento, produto da ação histórica. Representa um “capital cultural” que é transmissível e pode vir a ser apropriado.

Dessa maneira, torna-se objeto de luta entre os diversos campos de produção cultural com todas as aparências de um universo autônomo e coerente possui leis próprias e “transcendentes às vontades individuais”. Assim, o capital cultural existe e subsiste na forma material e simbólica na condição de ser

apropriado pelos agentes. Enquanto isso, “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas”; constituem um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber, agir e evoluir com naturalidade em um universo social dado” (BOURDIEU, 1996, p.48; 2013, p. 86; 2004, p.29 ; LOYOLA, 2002, p.68; ).

Tendo realizado essas considerações sobre a metodologia exibimos, a seguir, aproximações ao contexto histórico do curso de Pedagogia e, após, discutimos sobre os cursos de Pedagogia presenciais pesquisados.

### 3 CURSO DE PEDAGOGIA: DE SUA HISTÓRIA AOS CURSOS PESQUISADOS

Neste capítulo discorreremos sobre o curso de Pedagogia e destacamos algumas mudanças sucedidas no decorrer de sua história. Iniciamos essa discussão a partir da noção de “campo”, de Bourdieu (2004, p.22-23), o qual é definido como um “espaço relativamente autônomo”, onde são produzidos bens culturais e simbólicos. Conforme esse teórico, os campos, que podem ser científicos, políticos, culturais, educacionais etc, se definem pelas conquistas de interesses e disputas.

Inserindo em um campo que entendemos ser o campo da Pedagogia, o curso que leva o seu nome passa por intervenções e interesses de ordens diversas.

Conforme acentua Cavalcante (2005), a trajetória do curso de Pedagogia é marcada por lutas simbólicas, expressas, pelo “movimento dos educadores”, pelas “políticas oficiais” e questões sobre a cientificidade da Pedagogia, perante a outros campos de conhecimento, que disputam lugar no enfrentamento das decisões sobre o currículo e formação de professores (CAVALCANTE, 2005, p. 44).

Consoante aos estudos de Scheibe e Durli (2011) essa trajetória é definida em três períodos históricos, a saber: i) “o primeiro período marcado pelo movimento dos educadores de 1930 e experiências pioneiras de formação do professor primário em nível superior”; ii) o segundo, pela criação do curso e mudanças impetradas por leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71; e, por fim iii) o terceiro, desde meados dos anos de 1970, caracterizado por intenções antagônicas. Em cada fase, buscamos compreender o curso no interior das disputas e seu papel na formação de professores, sobretudo de docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiro período - (1930 a 1938) - Antes de ser regulamentado o curso de Pedagogia, foram implementadas políticas nacionais para a Educação. Assim, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e aconteceram reformas no Ensino Secundário e Superior. Nesse contexto, a Educação, aos poucos, passou a ser entendida como um serviço público, ante a expansão de segmentos urbanos emergentes do processo de industrialização e urbanização em desenvolvimento no Brasil (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesse período o Brasil precisava de mão de obra qualificada, aspecto que compromete o Estado para com o crescimento da escolarização. Segmentos da sociedade civil reivindicaram maiores oportunidades educacionais, até então

restritas à classe dominante. Ações educacionais para formação de profissionais capazes de exercerem funções de gerência, formação de especialistas e de intelectuais foram pretendidas (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A essa fase correspondem “conflitos de interesse entre educadores católicos e educadores laicos”. Há, por parte dos primeiros, a tentativa de “manter o desempenho na educação escolar” e “impedir o envolvimento crescente do Estado neste campo”. Mantiveram o poder de intervenção na Educação, tendo como uma de suas conquistas o regulamento do ensino religioso nas escolas, mediante a Reforma Francisco Campos.

O segundo grupo lançou, em 1932, o “Manifesto dos Educadores da Escola Nova”. Busca reestruturar o sistema educacional brasileiro mediante um projeto de reconstrução educacional democrático. Estes defendem um sistema educacional público, laico, gratuito e de responsabilidade do Estado, conforme destacam Scheibe e Durli (2011, p. 83), naquela fase de industrialização pela qual o País atravessava.

Segundo período - (1939-1970) - no âmbito da Reforma Francisco Campos<sup>13</sup> foi regulamentado o curso de Pedagogia, pelo “Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril 1939”, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Possui como encargo a formação de técnicos, professores do curso Normal e do Ensino Secundário (SAVIANI, 2008, p.37).

De acordo com Scheibe e Durli (2011) o curso regulado por esse documento, “Decreto-Lei nº 1.190/1939”, foi organizado sob a configuração do esquema 3+1, que compreende três anos para a formação do bacharel em Pedagogia<sup>14</sup> e mais um ano em curso de Didática<sup>15</sup>, ordenado para “o exercício da

---

<sup>13</sup> A Reforma Francisco Campos aconteceu no decorrer do Estado Novo (1932-1947) e compreende um conjunto de sete decretos que tratam especificamente: da criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior no Brasil, organização do ensino secundário, estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas, organização do ensino comercial (SAVIANI, 2008, p.196).

<sup>14</sup> O curso de Didática com duração de um ano ofertava em seu currículo as disciplinas: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar”. O bacharel em Pedagogia que almejasse o “título de licenciado deveria cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado” (SAVIANI, 2008, p.40).

<sup>15</sup> O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia regulamentado em 1939 tinha como configuração curricular, conforme menciona Saviani (2008): “1º Ano: Complementos de Matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional”; “2º Ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar”; “3º Ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação”, entre as quais se destaca a

docência no ensino secundário e particularmente no curso Normal”. Tal configuração desfavorece a integração entre formação de professores e a teoria pedagógica (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.86; SAVIANI, 2008, p.41). O período é também marcado pelo “deslocamento da pedagogia tradicional” (centralidade da instrução – formação intelectual) para a pedagogia nova (centrada na questão: como aprender) (SAVIANI, 2008, p. 81-82).

Nos anos de 1940 se fez obrigatório o período de quatro anos para os cursos de bacharelado e licenciatura em faculdades de Filosofia, porém se manteve a tradição do esquema 3+1, subsidiária de uma formação “técnica do professor” e sempre voltada “ao modelo de formação do pedagogo”, enquanto a formação do professor primário se mantém nas escolas Normais ou Institutos Superiores de Educação (CAVALCANTE, 2005, p. 46).

Os anos 1960, uma década de intensa experimentação educativa, conforme relata Saviani (2008), com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4. 024/61 – decorreram dessa medida pareceres de autoria do Professor cearense Valnir Chagas, então Conselheiro da Educação. Conforme Cavalcante (2005, p.46), nessa “fase de regulamentações”, manteve-se a formação do “técnico em educação” e um “[...] currículo mínimo integrado pelas disciplinas obrigatórias e optativas, acrescidos de um ano de didática e prática de ensino”.

Valnir Chagas, ao propor o currículo mínimo justifica que a profissão correspondente ao setor de Educação é uma só. Assim, admite distintas capacitações desde uma base comum. Portanto, considera desnecessário instituir mais que um curso para a formação do profissional da Educação (SAVIANI, 2008, p. 44-45).

Com a Reforma Universitária regida pela Lei nº 5.540/68 - a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas de nível médio é mantida, surgindo outra responsabilidade ao curso: “a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 2002, p. 135). Essa década de 1960 se finda “com a crise das teorias renovadoras e no interior dessa crise, articula-se a tendência tecnicista”, que

---

“psicologia educacional – única disciplina que figura em todas as séries”. Em seguida “história da educação e administração escolar, figurando em duas séries” e demais disciplinas eram cursadas em apenas um ano de estudo (SAVIANI, 2008, p.39).

se tornará dominante na década seguinte e será “assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964” (SAVIANI, 2008, p.109).

Consoante aos estudos de Cavalcante (2005), “a resolução nº 252/69” vigorou por trinta anos “(aproximadamente, período de vigência da Lei 5.692/71)”, consecutivamente, surgiram indicações e normas gerais para os cursos de licenciatura, redefinindo-se a formação pedagógica e o preparo de professores e especialistas. Desde então, se fizeram intensas as questões sobre o real objetivo do curso, sua identidade e dos profissionais egressos, acirrando controvérsias, inclusive quanto ao conhecimento que deve constituir a base da formação de educadores, e ainda, se a formação de professores deve ser ou não ser distinta da formação de especialistas (LIBÂNEO, 2009).

Com a Lei 5.692/71, conforme acentuam Scheibe e Bazzo (2001, p.94), é proposta “pela primeira vez a formação do professor primário em nível universitário, em cursos de licenciatura”. Essa lei tornou compulsória a profissionalização de nível médio, com proposta de transformar a escola normal em uma das “habilitações do ensino de segundo grau”, descaracterizando os institutos de Educação e as escolas normais.

As autoras relatam, ainda, que a Reforma Universitária resultou em substituição da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras pela Faculdade de Educação, com a finalidade de nela centralizar a formação de profissionais da Educação, porém o esquema 3+1 se manteve nas licenciaturas, tendo em mente que, “para formar o professor é apenas necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas”, entendidos como bases da formação. Até então, prevaleceu o que é denominado na literatura educacional como “modelo de racionalidade técnica” (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p.94).

Terceiro período - (Desde meados da década de 1970) tendo em vista a formação de professores da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, novas funções foram projetadas (SILVA, 2002). Conforme Saviani (2008), um movimento dos educadores, a fim de discutir problemas referentes à formação dos profissionais da Educação começou a articular-se no final dos anos 1970 e materializou-se quando da realização da primeira Conferência Brasileira de Educação - CBE que aconteceu em São Paulo em 1980.

Cavalcante (2005) menciona que nos anos de 1970, as discussões sobre a temática – Pedagogia – foram intensas ao lado das questões sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e concepções adversas com relação ao objeto de estudo, metodologia, delimitação e constituição do seu campo.

No movimento articulado pelos educadores, conforme mencionam Scheibe e Durli (2011), surge a expressão “base comum nacional para a formação dos profissionais da educação”, num período em que a sociedade buscava a redemocratização do País. Os educadores reivindicavam reformulação do curso e se puseram em resistência às reformas originadas em “instâncias oficiais” pelo fato de considerarem que resultavam na desprofissionalização docente. Nesse contexto, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que, mais adiante, nos anos de 1990, se tornaria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (SCHEIBE; DURLI, 2011).

No cerne do movimento de educadores pela reformulação dos cursos de Pedagogia, de acordo com Cavalcante (2005, p. 49), surgem propostas para a formação em duas tendências: a primeira admite a “formação de licenciados para a docência das disciplinas pedagógicas de nível médio” e de “profissionais licenciados tidos como especialistas”. A segunda tendência volta-se para a “formação dos licenciados habilitados para o magistério na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio.”

A ANFOPE desempenha papel importante no acompanhamento em prol da constituição de uma base nacional comum. Além dessa entidade educativa, foram criadas outras, a exemplo do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUNDIR – que surgiu de modo concomitante à ANFOPE. Elas acompanharam e continuaram intervindo diretamente na luta política pela profissionalização docente (SCHEIBE; DURLI, 2011; LIBÂNEO, 2009).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, ao se estabelecer a formação de professores da Educação Básica em nível Superior, conseqüentemente, se agrega ao curso de Pedagogia a incumbência de formar o professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além desse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) extinguiu as licenciaturas curtas e trouxe o (re) surgimento dos institutos superiores de

Educação, resultando em menor prestígio para a formação dos profissionais da Educação, decorrência das baixas exigências de qualificação nesses cursos (SCHEIBE; BAZZO, 2001).

Desde então, aumentam as discussões, ocorrendo novas intervenções para reforma dos cursos de Pedagogia. Para tanto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação SESU-MEC, solicitou propostas das instituições de Ensino Superior – IES, a fim de elaborarem diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação – CNE e submetidas à aprovação. Também foram encaminhados documentos produzidos pelos movimentos de educadores à comissão de Especialistas da SESU/ MEC (SCHEIBE; DURLI, 2011).

De acordo com Sheibe e Durli (2011), a ANFOPE defende a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso. Além dessas experiências, a pesquisa como princípio de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente em vários contextos e áreas do campo educacional.

Com o encaminhamento das propostas ao Conselho Nacional de Educação – CNE, após resistências e debates foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1, de 15 de maio de 2006, trazendo para o curso a seguinte atribuição:

O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, MEC, CNE/CP Nº 1/2006, Artigo 4º, Parágrafo Único).

De acordo com Aguiar *et al.* (2006), a medida possibilitou a ampliação do campo de atuação do pedagogo para outras áreas, nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos, considerando que, dessa maneira, o curso de Pedagogia não estaria apenas formando o docente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contrário à decisão de formar tanto especialistas como professores na licenciatura em Pedagogia, Libâneo (2009, p. 46) considera que a formação do professor (pedagogo lato sensu) seja distinta da formação do especialista (pedagogo stricto sensu), que não tem suas atividades restritas ao ensino e se dedica a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, formação continuada em escolas, empresas e outras instituições. Para ele o pedagogo deve ser formado para atuar no “campo teórico-investigativo” da “educação e no exercício técnico-profissional em sistemas de ensino, escolas, outras instituições educacionais e instituições “não-escolares”.

A fim de compreender tais representações, e tendo por base o pensamento de Bourdieu (1996) sobre o jogo de forças e lutas que se travam entre os campos, suas ideias lançam luzes ao nosso entendimento para transitarmos por essa complexidade. Portanto, é possível enxergar que, nesse campo de intensos jogos de interesse e de lutas, as ideias são divergentes, em meio a conflitos, não há consenso sobre o currículo de formação no curso de Pedagogia.

Ao lado da ANFOPE, educadores defendem o curso de Pedagogia como licenciatura e a docência como base da formação. Nessa concepção, postula-se uma sólida formação teórica e interdisciplinar<sup>16</sup> sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos das áreas do conhecimento e melhor apropriação do processo de trabalho pedagógico, tendo em vista o preparo do professor para exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Após a aprovação das diretrizes (Resolução CNE CP/2006) evidencia-se o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, o exercício profissional de professores e especialistas em Educação, bem como questões sobre a permanência da Didática em currículos de licenciaturas (LIBÂNEO, 2006, p. 843-845).

Desde muito tempo, a sociedade brasileira reivindica políticas de formação de profissionais da Educação e a qualidade da formação. Nesse sentido,

---

<sup>16</sup> De acordo com a ANFOPE (2001), a formação de professores da Educação Básica deve abranger a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (Matemática, Ciências, História, Geografia, Química etc)”. Nesse sentido, a formação deve favorecer a apropriação do trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional”.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2015.

ainda não superamos plenamente os desafios para alcançá-las, sobretudo porque os interesses que convergem para as políticas educacionais no Brasil não se harmonizam aos interesses e necessidades da sociedade (ANFOPE, 2001).

De acordo com a Anfope (2011), atualmente, as propostas que visam a dar respostas a essa demanda estão agrupadas em dois projetos específicos: um deles busca atender às políticas do Banco Mundial, em que as reformas curriculares são guiadas por modelos que vigoram em outros países, defensores de um modelo de formação técnico-profissional centrado no padrão de competências; e outro, pautado na “lógica dos movimentos sociais” e que defendem a “formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos” (ANFOPE, 2001).

Recentemente ocorreram novas intervenções no currículo trazidas pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”

Tais diretrizes<sup>17</sup> destacam a importância da formação inicial e continuada para o Projeto Nacional da Educação brasileira, nesse sentido, o curso de Pedagogia é visto como um vasto campo de formação dos profissionais da Educação.

Com efeito, desde sua existência e inserido na própria amplitude do campo que o denomina – Pedagogia – historicamente é chamado a atender necessidades sociais; questionado quanto à garantia da qualidade da formação, em meio às transformações que ocorrem no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidade existentes.

Perante a sociedade, que reivindica igualdade de oportunidades e valorização do conhecimento cultural das classes mais desfavorecidas, o currículo

---

<sup>17</sup> As Diretrizes Curriculares – Resolução CNE CP nº 2 de 2015 – recentemente aprovadas estabelecem que a formação inicial e continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades - Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível Médio, Educação escolar indígena, Educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância. Concebe uma compreensão ampla e contextualizada de Educação e Educação Escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos; participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição; garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento; gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO nº 2, 2015, ARTIGO 3º).

requer sempre uma perspectiva crítica, a fim de minimizar as desigualdades sociais (NEVES, 2015).

### 3.1 LÓCUS DO ESTUDO: CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS DE UMA IES PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ

Conforme já mencionamos os sete cursos de Pedagogia presenciais participantes deste estudo são vinculados a uma Universidade pública do Estado do Ceará.

Nesta seção destacamos objetivo de cada curso, eixo central da formação, considerando o que expressam os projetos pedagógicos sobre as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia na formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 3.1.1 Curso C 1

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, que denominamos C 1 iniciou sua trajetória no Estado do Ceará no ano de 1983, tendo como objetivo formar docentes para o magistério do Ensino Médio. Após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares – Resolução CNE CP nº 1 de 2006, foi chamado a mudar seus objetivos. Modificar sua tradição representou um grande desafio, conforme se expressa no PPC 1 (2013):

[...] Sentimo-nos diante de um grande desafio, temos consciência de nossa 'vocação' tradicionalmente firme para formar professores para o magistério em nível médio e somos chamados a nos lançarmos a formação de professores para o exercício em outras modalidades de ensino, como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Percebemos nossas limitações em relação à formação recebida pelo corpo docente e das escolas da região que demandam professores para atuarem em diversos níveis de ensino e nos mais variados projetos ofertados pelos governos da última década (PPC 1, 2013, p.13).

O curso C1 prevê a formação para o magistério a ser realizada em nove semestres, devendo o aluno perfazer um total mínimo de 191 créditos, equivalendo a 3.247 horas/aula. (PPC 1, 2013, p.17). Considera que a formação deve ter como fundamento múltiplos conhecimentos teóricos e práticos.

De acordo com o projeto pedagógico a nova licenciatura em Pedagogia ancora-se noutra concepção de docência, cujo propósito não é exclusivamente formar professores, mas também o pedagogo, aspecto mencionado no PPC 1:

A (nova) Licenciatura Plena em Pedagogia [...] prepara o futuro profissional para atuar, prioritariamente, em cursos de formação de educadores em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em organização e gestão de unidades escolares ou em programas sócios pedagógicos voltados para as políticas públicas em Educação. O pedagogo deve ter boa formação humana, técnica e científica em Educação (PPC 1, 2013, p.17).

O curso confere prioridade à formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e, ao mesmo tempo, objetiva formar o professor para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), gestor da escola ou profissionais para o trabalho com políticas públicas. Apresenta como eixo central a formação humana, técnica e científica (PPC 1, 2013, p.17).

### **3.1.2 Curso C 2**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, que denominamos C 2 iniciou sua trajetória no Estado do Ceará, no ano de 1954. A princípio, manteve estrutura curricular 3+1, oferecendo três anos de bacharelado e mais um ano de formação pedagógica. Em 1961, foi modificado para atender à formação do pedagogo, agregando ao currículo outras disciplinas: Psicologia da Educação, História da Educação e Administração Escolar.

Nos anos de 1970, incluiu em sua proposta a formação do docente do curso Normal, administrador escolar, orientador educacional, supervisor escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus” em virtude da “reforma trazida pela Lei nº 5.692/71” (PPC 2, 2011, p.16-23).

Nos anos de 1980, passou por novas adequações em decorrência da exigência do SESU/MEC aos cursos de Pedagogia para elaborar uma base comum. Nesse contexto, teve início o “Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador”, ocorrendo discussões, seminários, encontros estaduais e nacionais. Desse movimento, participaram instituições de Ensino Superior do Brasil e entidades educativas – “ANPED, ANFOPE, ANPAE e Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR” (PPC 2, 2011, p.15-21).

No campo dessas discussões, surgiram duas posições contrárias: uma que considera que a “base da identidade do pedagogo é a docência”; e a segunda posição é de que “o pedagogo é um especialista e bacharel que precisa de aprofundamento da teoria pedagógica e da pesquisa em educação” para atuar “em espaços escolares e não escolares” (PPC 2, 2011).

Conforme se expressa no PPC 2 (2011), “A defesa da docência como base de formação do pedagogo foi uma decisão do coletivo de seus docentes e discentes”, tendo em vista os determinantes legais – Resolução CNE CP nº 1 de 2006 - que orientam a concepção da docência como base da formação do pedagogo. Assinala-se, ainda, que o currículo busca atender às demandas sociais e às exigências legais, e, ainda, que a proposta curricular é flexível e permite ao discente “traçar a sua formação” (PPC 2, 2011, p.20).

Em seu projeto pedagógico prevê a carga horária de 3.315 horas de efetivo trabalho acadêmico, a serem integralizados, no mínimo, em quatro anos e, no máximo, em sete anos ou conforme estabelece a legislação da Universidade. Esse curso destaca como missão “[...] formar um profissional que exerça a docência e a organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.” Nesse sentido objetiva um profissional que domine tanto o conhecimento específico de sua área de ensino quanto o conhecimento pedagógico mais geral que o capacite ao exercício das funções docentes e de coordenação pedagógica e administrativa. Diferente do que enfatiza o Curso C 1 o eixo central do currículo do curso C2 é a “formação docente, pesquisa e gestão” (PPC 2, 2011, pp. 22 - 23).

### **3.1.3 Curso C 3**

O Curso de licenciatura em Pedagogia aqui denominado C 3 prevê em sua proposta curricular 3.230 (três mil e duzentas e trinta) horas para o percurso formativo (PPC 3, p.18).

Sua implantação ocorreu em 1989 e tem como objetivo favorecer o desenvolvimento da formação docente em nível superior, tendo como eixos articuladores dessa formação a pesquisa acadêmica, a extensão universitária com enfoque em Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (PPC 3, 2012. p.21).

Com as exigências decorrentes das diretrizes vigentes do curso de Pedagogia tem como premissa a formação de profissionais que mobilizem múltiplos saberes teóricos, metodológicos e práticos, fundados nas concepções pedagógicas atuais, que impõem a definição de competências e de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em sua fase formativa.

Na formação proposta por esse curso, o Pedagogo deverá desenvolver sua ação profissional “à luz de conhecimentos inter-relacionados e construídos pedagógica e socialmente”, prevendo que os egressos desenvolvam “práticas educacionais formais e não-formais.

No caso do Curso C 1 a prioridade é apontada para a formação do professor de Educação Infantil e de anos iniciais do EF, já o curso C 2 - enfatiza a formação pedagógica mais geral para o exercício de funções docentes, coordenação pedagógica e administrativa. No caso do curso C 3 a prioridade se volta para formação de professores e, ainda, de técnicos em Educação (PPC 3, 2012, p.15), evidenciando um amplo perfil profissional.

#### **3.1.4 Curso C 4**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia C 4 prevê em seu projeto pedagógico um total de 3.230 horas mínimas. (PPC 4, 2012, p.20). A prioridade desse curso, segundo expressa o projeto pedagógico é a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (PPC 4, 2012, p.23).

Esse curso objetiva uma “formação teórico-prática para o exercício de um trabalho pedagógico nesses anos, bem como em Educação Popular e Educação de Jovens Adultos, na Gestão Educacional e em espaços nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Expressa claramente a orientação generalista que é decorrente das mudanças trazidas pela Resolução CNE CP/2006. Em seu projeto pedagógico destaca como eixos centrais: formação em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional, tendo como temáticas de articulação a Política Educacional, Trabalho e Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Arte-Educação, Alfabetização e Letramento e Educação Especial.

### **3.1.5 Curso C 5**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia C 5 propõe uma formação com duração de 4,5 anos (quatro anos e meio), integralizada em nove semestres, devendo o aluno perfazer um total mínimo de 193 créditos, equivalendo a 3.281 horas/aula sendo: 2.805 horas/aula dedicadas às atividades formativas de caráter predominantemente teórico-prático, com ênfase na formação pedagógica do magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PPC 5, 2012, p.12).

Esse curso foi reconhecido no ano de 1974 e, desde a sua implantação objetiva a formação de professores, gestores e equipes técnicas das instituições educacionais da região interiorana do Estado do Ceará (PPC 5, 2012, p.11). Defende a Educação como formação humana, fim último do processo de ensino e aprendizagem, a se realizar na escola, que traga para esse espaço de atuação profissional de educadores uma perspectiva criadora e crítica que supere as estruturas reprodutoras da sociedade capitalista. Possui como eixo central a formação multidimensional.

Conforme expressa o seu projeto pedagógico a estrutura curricular do curso de Pedagogia é referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo como perspectiva formar o profissional da educação infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta a formação do professor como um pesquisador de sua prática docente (PPC 5, 2012, p.17).

### **3.1.6 Curso C 6**

O Curso de licenciatura em Pedagogia C 6, de acordo com o projeto pedagógico perfaz uma carga horária de 3.213 horas de efetivo trabalho acadêmico, a serem integralizados, em quatro anos e meio, ou seja, nove semestres letivos (PPC 6, 2008/2012)

Alcançou reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação no ano de 1988 e busca adequar o seu currículo às demandas sociais, regionais, nacionais, internacionais e aos novos parâmetros legais. Objetiva a formação de profissionais aptos a atuar em magistério, assim como em órgãos e instituições de pesquisa.

Aponta como prioridade a formação de profissionais para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando a relevância dessa educação para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Busca valorizar a Educação Pública; defende a implementação de políticas educacionais de qualidade, objetivando formar um profissional que tenha diversas possibilidades de atuação:

Objetiva a formação de um profissional com diversas possibilidades de atuação, comprometido com um processo histórico diferenciado para a educação infantil e ensino fundamental, articulado às necessidades educacionais dos movimentos sociais e de outros espaços sociais que demandem conhecimento pedagógico [...] (PPC 6, 2008/2012, p.7).

Dessa maneira revela sintonia com a orientação decorrente da Resolução CNE CP/2006. O curso C 6 destaca prioridade para a formação do professor da Educação Infantil e de AIEF, e formação de um profissional com diversas possibilidades de atuação, assim expressa a formação de um profissional generalista, que tenha como conhecimento central o conhecimento pedagógico. Igualmente ao curso C2 o eixo central de seu currículo é a formação docente, pesquisa e gestão.

### **3.1.7 Curso C 7**

Consoante ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia C 7, este iniciou suas atividades no Estado do Ceará no ano de 1995. O curso destina uma carga horária de 3.264 h/a para a formação inicial.

Seu objetivo consiste em formar profissionais aptos a exercerem o magistério na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, gestão, entre outras funções a serem realizadas em espaços escolares e não escolares. Corroborar a formação de cidadãos críticos, ativos e participantes na constituição de uma sociedade democrática, tendo em vista a formação multidisciplinar do pedagogo. Revela a premissa de atender as demandas educativas da região, destacando como principal função a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PPC 7, 14).

Conforme expressa o seu projeto pedagógico, a formação tem por base o que é determinado nas diretrizes curriculares nacionais concernentes às habilidades

e competências dos profissionais em formação (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Propõe uma formação inicial global e sólida que privilegie o fenômeno educativo em seus múltiplos determinantes sociais. Seus objetivos consistem em:

Formar profissionais aptos a exercerem o magistério na Educação Infantil; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial;  
Formar profissionais capazes de exercer funções ligadas à área da gestão e administração escolar; supervisão; planejamento e coordenação;  
Formar profissionais que possam atuar em espaços não-escolares como formação, assessoria e consultoria de órgãos públicos; em empresas e organizações comunitárias (PPC 7, 2011, p.14).

De acordo com o projeto pedagógico, ao longo de sua existência, o curso busca minimizar urgências do semiárido cearense, relativas, principalmente, à qualidade da Educação (PPC, 7, 2011). De acordo com o PPC 7 esse curso aponta diferencial em seus objetivos ao revelar a intenção de formar profissionais para acessoria e consultoria de órgãos públicos, empresas e organizações comunitárias, bem como o eixo central de seu currículo é “pesquisa, teoria e prática e ação docente” (PPC 7, 2011, p.15).

Os projetos pedagógicos analisados apontam para uma visão ampla da formação de Educadores; expressam em seus objetivos diversos perfis do profissional pretendido: professor, assessor e consultor de órgãos públicos, pesquisador, coordenador pedagógico, técnico em Educação, Gestor Educacional, enfim, evidenciam a formação generalista<sup>18</sup> resultante das Diretrizes Curriculares, revelando-se o currículo como um instrumento de disputas e poder.

---

<sup>18</sup> A Resolução CNE CP nº 1 de 2006 aponta uma formação geral de um profissional apto a exercer funções de magistério incluindo organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; planejamento, pesquisa, avaliação, ensino; docência em espaços escolares e não escolares.

## 4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Trazemos neste capítulo aproximações às categorias teóricas currículo, formação docente, formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Sacristán (1998), é complexo estabelecer uma definição de currículo que seja aceita de modo universal, pois, no decorrer da história, surgiram teorizações nesse campo. Refere que o currículo tem a capacidade de regular a prática, ou seja, é determinante da ação educativa, e contribui para guiar a escolaridade. Assim, torna-se experiência em contextos múltiplos e interativos e campo no qual interagem ideias e práticas, onde se percebe a cultura em sua condição oculta e manifesta.

Silva (1999, p. 15) destaca que o vocábulo currículo vem do latim 'curriculum', "pista de corrida". As definições sobre currículo não alcançaram plenamente seu significado universal, mas sim o que cada teoria formulou. Nesse sentido, qualquer que seja a definição não assevera o que realmente é um currículo.

Assim, concordamos com Silva (1999) ao mencionar da importância de se investigar "quais questões comuns" as teorias buscam "explícita ou implicitamente responder"; e, além disso, interrogar quais "questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo", em vez de tentar definições de currículo.

Para o mencionado autor qualquer teoria do currículo deve ter como questão central: Qual conhecimento deve ser ensinado? Nessa direção, Silva (1999) nos diz que o discurso curricular, além da questão cognitiva e intelectual cuida da constituição de identidades e das formas de interação com as diferenças e modos de regulação social, e como estes são implementados nos currículos pelos saberes escolares. Tais aspectos precisam ser identificados e questionados, bem como as representações ali produzidas, sendo necessário criar possibilidades para "contestar e modificar as relações de poder" envolvidas no discurso curricular, cuja tendência é excluir certos saberes e grupos sociais, por vezes estigmatizados e/ou inferiorizados (SILVA, 1999).

Atitude comum, consoante Moreira (2001), é que as pessoas associam o currículo ao conteúdo que se deve ensinar, às experiências de aprendizagem, a um plano, ao conjunto de objetivos educacionais, a um texto.

Quanto a sua configuração, Moreira (2001) referencia três tipos: i) o currículo prescritivo ou formal (se expressa nos documentos legais, nos programas, projetos, livros didáticos, etc.); ii) o currículo oculto (constituído por todos os aspectos do ambiente escolar, os quais não fazem parte do currículo oficial explícito) e iii) o currículo real (materializa-se na sala de aula e pode decorrer de um projeto pedagógico, das práticas docentes).

Transpondo essa definição, Moreira (1997, p.15) relata que a produção sobre currículo, marcada pelo pensamento pós-moderno, assinala mudanças, levando a compreensões diversificadas de currículo em torno de questões de significado, identidade, e política, sob novo prisma, em que se questionam também as representações codificadas de forma complexa nos documentos e o jogo de interesses e disputas ali envolvidos. Assim, o “currículo” é visto como “um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.”

Seus estudos chamam a atenção sobre as relações de poder envolvidas no que diz respeito a diversidade cultural ns currículos. Menciona sobre a necessidade de que as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares sejam problematizados, sobretudo seus aspectos culturais e os elementos discriminatórios. Ele traz a compreensão de currículo como formulação social e o papel que este desempenha no desenvolvimento da “consciência crítica”. Discute o controle social sob o currículo e reivindica uma “teoria crítica que inclua redirecionamento na questão do conteúdo escolar”. Questiona a “trama de poder envolvida na delimitação unidirecional de um currículo e de um saber que são utilizados para reforçar as desigualdades sociais, trazendo contribuições importantes sobre as conexões entre currículo, cultura e poder” (MOREIRA, 2010, p.14-16).

Em outro estudo, ao discutir sobre o currículo e multiculturalismo, Moreira (2001) faz referência a Bourdieu e corrobora este teórico, ao mencionar que a esfera cultural está subordinada e dependente dos interesses comerciais, empresariais, burocráticos ou estatais dominantes das sociedades neoliberais contemporâneas. Com efeito, o neoliberalismo é expresso como “teoria pura e difícil de ser questionada”, que vista como “descrição científica do mundo real”, tornou-se “senso comum de uma época” Portanto, de acordo com Moreira (2001), na perspectiva de Bourdieu é recomendável que se reconquiste a democracia e se preserve a esperança, no sentido de estabelecer uma ordem social mais humana.

Ante o exposto esta investigação se apoia nos estudos de Silva, Moreira, Moraes, Albuquerque, Sacristán e Perez Gómez que reconhecem o currículo como prática de significação resultante de múltiplos contextos, interações, representações sociais, e, ainda, com apoio em Bourdieu, entendemos que o currículo precisa ser investigado, considerando suas conexões, representações e significados constituídos.

Corroboramos a ideia de currículo, não exclusivamente como um documento imposto e/ou determinado das intervenções políticas e/ou partidárias do contexto que lhe dá origem, mas possível de ser questionado e transformado. Assim, consoante o pensamento de Bourdieu, “todo campo [...] é um campo de lutas, onde os agentes sociais são participantes, seja para conservar ou transformar [...]” (BOURDIEU, 2004. p.22-23). É nessa perspectiva que sistematizamos, no próximo tópico reflexões sobre o campo do currículo.

#### 4.1 CAMPO DO CURRÍCULO

Relatamos que nossa compreensão de “campo” do currículo tem por base teorizações de Bourdieu, um teórico que conquistou o meio acadêmico com sua produção intelectual, iniciada nos anos de 1960, e hoje é considerado um clássico da literatura.

Loyola (2002, p. 90-91) ressalta que Bourdieu se dedicou à Educação, tema em evidencia no contexto político e universitário do seu tempo, adquirindo destaque como “pedagogo” com um ensino inovador e interdisciplinar; incentivou a pesquisa e desenvolveu vários estudos com enfoque em cultura e arte.

Apesar desse reconhecimento, sua obra é objeto de grande contestação e muitos o consideram ainda restrito ao campo da tendência crítico-reprodutivista. Com o aprofundamento e reconhecimento de suas contribuições para as diversas áreas do conhecimento, tornou-se evidente a originalidade do seu pensamento e das possibilidades de, mediante a sua teoria, realizar uma abordagem dialética do social. Nesse sentido, a sociologia de Bourdieu não se limita a sociologia da reprodução, mas é uma sociologia crítica das práticas, a qual se preocupa com o conhecimento do mundo social e ao mesmo tempo com a transformação (Ibidem).

A problemática teórica de Bourdieu centra-se na posição metodológica denominada pensamento praxiológico, em que as investigações empíricas devem

superar perspectivas consideradas inconciliáveis: o subjetivismo e o objetivismo. De acordo com Cavalcante (2005), a abordagem possui como eixo de análise o entendimento de que, por um lado, os agentes sociais têm apreensão ativa no mundo, estabelecem visões de mundo que contribuem, de forma operante, para conservar ou transformar a sociedade. De outra parte a ação desses agentes depende das estruturas sociais, isto é, do contexto objetivo. Portanto, considerando a cisão, entre a pessoa e a sociedade, um reducionismo, contrapõe-se ao determinismo social e ao voluntarismo individual.

Para Bourdieu, é no espaço social que ocorrem intermediações das práticas e intenções, preferências. Sendo assim, o mundo não é visto como totalmente desprovido de ser constituído e nem está completamente estruturado e/ou capaz de impor os princípios de sua elaboração. Assim, é passível de mudanças pela participação crítica dos agentes sociais (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Com Bourdieu, entendemos ser a participação ativa e influência dos agentes em cada campo que determina o que eles podem ou não podem fazer. Em cada campo, existem capital cultural acumulado e intermediações de *habitus*, que indicam conservação ou transformação. As decisões decorrem da estrutura das relações objetivas, porém os agentes (professores, educadores, cientistas, instituições) reagem com naturalidade por suas disposições – *habitus* que é “criador e inventivo mas nos limites de suas estruturas” (LOYOLA, 2002, p. 69).

Ao refletirmos sobre o campo do currículo, notamos que as teorizações não se constituíram de modo harmônico, mas entre disputas de interesse econômico, educacional, cultural, e científico, as quais são manifestas historicamente em distintos momentos e épocas.

De acordo com Silva (1999), foi nos EUA, no século XX, no contexto de industrialização e extensão da Educação Escolarizada, que o currículo passou a ser objeto de estudos e pesquisas no campo científico, tornando-se importante para a formação de administradores da esfera pública. O mesmo autor relata que, especificamente no ano de 1918, o modelo adotado pela Educação nos EUA foi o currículo de Bobbitt, com base na obra “The Curriculum”, um marco para o desenvolvimento do campo especializado do currículo. Nesse modelo, a preocupação se volta para a constituição, o desenvolvimento e a testagem do currículo.

Consoante a Silva (1999) na perspectiva de Bobbitt, o currículo está centrado nos objetivos, procedimentos e métodos, tendo por finalidade obter resultados. Nessa proposta curricular, a fábrica é o modelo institucional para as escolas (SILVA, 1999, p. 12). A intenção era de atender a economia, enquanto existiam outras questões, decisões a serem tomadas, no que diz respeito às necessidades da educação, conforme Silva (1999, p. 22):

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica a população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve está no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens?

Portanto, estava em jogo naquele período o papel social da Educação; se a escola deveria educar para transformação ou para ajustar jovens e crianças a sociedade de então (SILVA, 1999, p. 22).

Contraditoriamente aos modelos tecnocráticos do currículo, a corrente progressista defende a ideia de que o currículo valorize os interesses e experiências das crianças, aspecto evidenciado por Dewey por meio da obra “The Child and Curriculum”, em 1902.

Prata (2008, p.307) menciona que, na concepção de John Dewey, todo conhecimento autêntico surge da experiência da criança, não como uma ação simples e passiva; busca respostas às solicitações do meio social. Isto significa que a vida e a aprendizagem estão unidas, de modo que a escola não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida, de tal maneira que, o currículo não é constituído por matérias restritas, mas provenientes das questões e experiências dos alunos.

Consoante Silva (1999), tanto a proposta de Bobbitt e de John Dewey se contrapunham ao currículo clássico humanista originado nas universidades da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados Trivium (Gramática, Retórica, Dialética) e Quadrivium (Astronomia, Geometria, Música, Aritmética), o qual

abrangeia obras *literárias* e artísticas dos gregos e latinos e o domínio dessas línguas.

As principais críticas ao currículo humanista foram a sua desvinculação da preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea, e devido desconsiderar as experiências das crianças. Em virtude da democratização da escolarização secundária, finda-se o currículo clássico que desde a sua criação esteve direcionado para a Educação da classe dominante (SILVA, 1999, p. 16).

Com o surgimento dos movimentos revolucionários nos anos de 1960 (protestos de estudantes franceses, independência das antigas colônias europeias, movimentos contra a ditadura militar no Brasil, entre outros), surgem as críticas à estrutura educacional de tradicional. Nesse terreno, ocorrem os movimentos de “Reconceptualização do Currículo”, nos Estados Unidos; o da “Nova Sociologia da Educação”, na Inglaterra; os ensaios dos franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet e, no Brasil, a obra de Paulo Freire (SILVA, 1999).

Tais estudos, juntamente com os movimentos revolucionários no campo educacional, foram de encontro à teoria tradicional do currículo<sup>19</sup> em vários países, refutando as formas dominantes da Educação escolar e do conhecimento corporificado no currículo tradicional.

Assim, as críticas se deslocam do plano de “como fazer o currículo” e rebatem os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. O conhecimento assume o lugar de centralidade no campo curricular (SILVA, 1999).

A teoria crítica não se volta diretamente para um objeto da sociedade capitalista e não busca dar conta desse objeto sob uma perspectiva objetivadora. Ela se entende constitutivamente como teoria de crítica do conhecimento. Questiona a posição do conhecimento daqueles que falam a respeito do objeto, da mesma maneira com relação a si própria. Exige de quem se propõe avançar nessa direção uma atitude de reflexão autocrítica (MOREIRA, 2001, p.4).

Para essa teoria, a indústria cultural e o currículo escolar são artefatos culturais – e constituem sistemas de significação implicados na produção de

---

19 De acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais do currículo representavam sistemas de aceitação, ajuste e adaptação; possuem o *status quo* como referência desejável; concentram-se nas formas de organização e elaboração do currículo e restringem-se à atividade técnica do currículo.

identidades e subjetividades no contexto das relações de poder (SAVIANI, 2008, p.142).

Para Silva (1999), o filósofo francês Althusser, com a obra, “A Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, forneceu as bases para as críticas marxistas da Educação; discutiu a conexão entre educação e ideologia, advertindo que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução dos seus componentes econômicos e ideológicos, apontando a escola um dos aparelhos ideológicos do Estado, além de religião, mídia e família.

Silva (1999, p.11) menciona que, na concepção de Althusser, a escola atua ideologicamente por intermédio do seu currículo para manter as estruturas da sociedade capitalista, responsável por acentuar a divisão entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores. Para ele, os conteúdos escolares são utilizados para transmitir a ideologia e, assim, preservar a sociedade capitalista.

Diferente de uma análise marxista da educação, Silva (1999) destaca que Bourdieu e Passeron, que também criticaram a escola capitalista, chamaram a atenção sobre o fato de que a classe dominante define arbitrariamente sua cultura como desejável. Embora tenha utilizado a noção da capital de Marx, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao contrário de Althusser, entende que o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido da economia. Bourdieu (1996) reafirma que a posse de capital econômico confere aos que o possuem poder sobre os desprovidos, mas compreende que “a dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (a classe dominante) investidos de poderes de coerção”, mas é resultante do “efeito indireto de um conjunto complexo de ações” que se criam na rede cruzada de limitações e disputas entre os campos (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Canesin (2002, p. 85) ressalta que Pierre Bourdieu e Claude Passeron, contraditoriamente a outras análises críticas, compreendem que a escola atua por via do mecanismo de exclusão; entendem que a escola fortalece o capital cultural das classes dominantes no currículo, de sorte que “contribui para a produção e reprodução da sociedade”.

No Brasil, conforme diz Silva (1999), Paulo Freire esboça críticas ao currículo tradicional, apontando o caráter verbalista, narrativo, dissertativo, do currículo. Introduz no pensamento pedagógico a ideia de que a Educação é uma atividade política. Para Freire (1987), a “educação bancária” expressa uma visão

epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem apenas transferidos do professor para o aluno, sem a necessidade do diálogo. Sobre “educação problematizadora”, explica que, nesse processo, o educando é capaz de refletir criticamente sobre o mundo, compreender e transformar a realidade.

Como salienta Silva (1999), o educador Paulo Freire fundamenta sua teoria no conceito fenomenológico de intenção – (conhecimento sempre dirigido para alguma coisa) em que o significado de conhecer envolve intercomunicação e subjetividade, tendo como ponto de partida a realidade dos educandos.

Para Freire (1987, p.11-16), os sujeitos envolvidos no ato de conhecer criam dialogicamente o conhecimento do mundo, que é o objeto a ser conhecido. O conteúdo programático se concretiza em “Temas significativos” ou “Temas geradores”, e a escolha do conteúdo que constitui o currículo é feita em conjunto por educadores e educandos.

Silva (1999, p.62) considera que o trabalho de repercussão nacional e internacional realizado por Freire “antecipou de certa forma a definição cultural de currículo”, pelo fato de destacar a participação dos sujeitos no “ato de conhecer” e “criar dialogicamente o conhecimento” sobre o mundo.

Outro teórico importante do campo do currículo, de acordo com os estudos realizados por Silva (1999) foi Henry Giroux, que centrou investigações na “problemática da cultura popular, tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão”; utilizando conceitos desenvolvidos por teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse); criticou a racionalidade técnica e o positivismo dominantes, valorizando o caráter social e histórico do currículo e do conhecimento. Mostrou oposição às “teorias críticas de reprodução”, ao proferir que “existem mediações entre escola e currículo que podem trabalhar contra os desígnios de poder e do controle”.

Para Giroux, o currículo é compreendido pelos conceitos de “emancipação e libertação”; envolve elaboração de significados e valores culturais, e não é somente conhecimentos objetivos, mas também espaço de produção de significados sociais ligados às relações de poder e desigualdade (SILVA, 1999, p. 51-56).

Uma das importantes contribuições das teorias críticas e pós-críticas consiste em que elas nos fazem perceber o currículo como resultado de um

processo histórico permeado pelas relações de poder. As teorias pós-críticas continuam as análises do currículo como espaço de poder, sendo que este não é visto como centralizado no Estado, por exemplo, mas se perpetua por toda a rede social. Na perspectiva pós-crítica, há uma rejeição à verdade, e a subjetividade é sempre social. Não se limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo; a crítica é dirigida às desigualdades educacionais centradas nas relações de raça, sexualidade, gênero e etnia (SILVA, 1999, p.147-149).

Para Bourdieu (1996), “o campo do poder não deve ser confundido com o campo político”. Nesse sentido, o campo de poder é um espaço simbólico no qual os agentes lutam e legitimam representações e subsistem na e pela diferença. No campo da Educação, por exemplo, a luta simbólica determina o que é conhecimento escolar e o que pertence à indústria cultural. O campo de poder, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real “que busca de modo sutil a reprodução da ordem estabelecida (Pp.51-52).

#### 4.2 HABITUS E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU

*Habitus* era um antigo conceito aristotélico tomista, sendo utilizado por Friedrich Hegel, Edmund Husserl, Max Weber, Émile Durkheim e Marcel Mauss, que tinham uma mesma “intenção teórica” e igual direção de pesquisa. Na época em que Bourdieu retomou o conceito de *habitus* questionava que a prática não era apenas execução. Com esse pensamento, se aproxima das ideias de Chomsky sobre a “intenção ativa, inventiva a prática. Em continuidade de suas reflexões insiste nas “capacidades geradoras das disposições” “adquiridas e constituídas socialmente”, orientando-se pela vontade de reintroduzir a prática do agente, sua capacidade “criadora, ativa, inventiva” (BOURDIEU, 2004, p. 23-25).

Nesse sentido *habitus* é definido por ele como disposições adquiridas das relações em determinados campos e “gerador das práticas ajustadas ao presente e ao futuro inscrito no presente”. O *habitus* se constitui em “estruturas mentais através das quais se apreende o mundo social, sendo em “essência produto da interiorização das estruturas do mundo social”; é um princípio que gera as práticas. O *habitus* produz uma lógica, uma racionalidade prática, sendo constituído com a interação social; produto da experiência individual, histórica e coletiva de cada

agente social e resultante da interação dessas experiências (BOURDIEU, 2004, P. 158).

Com esse entendimento, o currículo prescrito decorre de um processo histórico em que as decisões são objetivadas em torno de um acordo tácito para um maior controle do capital cultural, representado nos conhecimentos tidos como legítimos para a formação.

O capital cultural, conforme Bourdieu (2013, p.86), é “um conjunto de qualificações intelectuais produzidas na educação escolar ou transmitidas pela família, os qual se distingue em:

- “Capital cultural no estado incorporado” – Está relacionado com a singularidade biológica das pessoas; são as formas de disposições duráveis, intransferíveis que constituem esse capital, que depaupera e se finda com o seu portador. Ex: a facilidade de se expressar em público;

- “Capital cultural no estado objetivado” – Se configura em suportes materiais (livros, obras de arte, literárias, teatrais etc. Em sua materialidade, este é transmissível, sendo produto da ação histórica; possui leis próprias e pode vir a ser apropriado pelos agentes e tornar-se objeto de luta entre campos de produção cultural.

- “Capital cultural no estado institucionalizado pode existir sob a forma de certificados, diplomas e títulos”.

Com apoio nessas formulações o currículo pode ser entendido como um capital cultural no estado objetivado e institucionalizado; um produto da ação histórica que tende a se tornar um objeto de lutas e disputas (BOURDIEU, 2013).

#### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando o objetivo desta seção – discorrer sobre formação docente – iniciamos com base nas concepções teóricas a que recorreremos a esse respeito e continuamos a reflexão com enfoque na formação de professores para os primeiros anos de escolarização.

Conforme acentua Cavalcante (2005; 2014), a formação deve possibilitar aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo, atitude crítica, prática inovadora, em que são participantes professores e estudantes; o que significa uma formação de um profissional capaz de ensejar a resolução de problemas, seja capaz

de apontar soluções aos problemas sociais humanos e desenvolver metodologias em busca de conhecimentos.

Na concepção de Pimenta (2010) a elaboração dos saberes docentes decorre da epistemologia da prática em que ocorre o confronto teoria e prática; o diálogo entre conhecimento e ação docente. Daí a importância da teoria – cultura objetivada – na formação docente, uma vez que, além do seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de vários pontos de vista para ações em contextos diferenciados (FRANCO e PIMENTA, 2010, p.20)

De acordo com Farias *et al.* (2014, p.57), “o conceito de formação é polissêmico e complexo”, visto que se encontra associado a múltiplos entendimentos e significados, implica o reconhecimento das trajetórias e da contextualização histórica, ante a provisoriade das propostas de formação. Assim, a formação precisa ser vista como “algo inacabado”, entretanto, “apesar de apresentar lacunas, mantém o compromisso com a leitura, compreensão e intervenção no mundo.”

A formação compreende momentos distintos, abordados na literatura como inicial e continuada, as quais, inter-relacionadas, se constituem como componentes centrais na formação da identidade profissional de professores (IBIDEM, p. 67-68).

Farias *et al.* (2014) entendem que a formação é uma atividade humana inteligente, desenvolvida não de modo linear, mas em seu dinamismo, em que o professor está ativamente participante. A formação requer do profissional docente uma atitude investigativa, questionamento, reflexão, experimentação e interação que o encaminhem para mudanças.

Nesse sentido, a formação do professor se realiza como projeto único que engloba formação inicial e contínua, em que são constituídos os saberes a serem confrontados com as experiências da prática. Outrossim, a formação representa um dos pilares da escola de qualidade. Portanto, deve assegurar ao professor captar o ensino em sua totalidade, como um profissional que é capaz de criar um saber voltado para uma práxis criadora, uma “prática impregnada e dinamizada pela reflexão” (PIMENTA, 2012; LIMA, 2012, p.29).

#### 4.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A trajetória histórica da formação de professores mostra que a concepção de “docência como dom” refletiu em certo “desprestígio” para a profissão professor. Assim, por vezes, se manifesta a ideia de que os professores devem “trabalhar por amor” e que o magistério, sobretudo para o “professor primário”, seria uma atividade de “fácil aprendizagem” e “não precisaria” tanto rigor quanto ao conhecimento especializado. Dessa maneira, tardiamente, se valorizou a formação em nível Superior de professores das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental, algo conquistado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.

A formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” foi proposta no Brasil no final do século XIX com a criação das escolas normais. Estas correspondiam, à época, ao nível secundário e, desde meados do século XX, ao Ensino Médio, sendo pioneiras na formação do professor primário, hoje, professor da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI, 2010).

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 foram determinados o Ensino Profissionalizante de 2º Grau e a transformação do curso Normal em habilitações, algo que foi alvo de duras críticas. Enquanto essa lei ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos, por outro lado, admitiu o ensino em caráter suplementar e a título precário (VICENTINI; LUGLE, 2009; GUIRALDELLI, 1992).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação facultou aos cursos de Pedagogia oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mas foram as instituições privadas que estiveram à frente, enquanto boa parte dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve a tradição de formar bacharéis (GATTI, 2010).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a formação do professor para as séries iniciais se tornou responsabilidade do curso de licenciatura em Pedagogia, porém a mesma lei admite a formação em nível médio na modalidade normal para professores da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com tal determinação, assistimos à possibilidades diferenciadas de formação para esses profissionais: institutos superiores de Educação e cursos de Pedagogia – licenciatura.

Apesar de estabelecido o prazo de dez anos desde a aprovação da LDB/96 para a formação em nível superior, atualmente, conforme relatório divulgado pelo INEP<sup>20</sup> em 2014 “[...] cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior”. Desses professores, “aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras.” (INEP, 2014, p.36). Esses dados apontam para a lentidão em que se efetivam os direitos conquistados pelos professores.

Assim, é pertinente trazer para essa discussão o que já relatou Freitas (2007, p.1204) sobre a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da Educação.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. [...] Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados.

O problema da má qualidade da formação e das condições desfavoráveis do trabalho docente, conforme menciona Freitas (2007), não ocorre somente em nosso País, mas também em toda a América Latina, aspecto que reflete na qualidade da Educação Pública, tendo como principal “justificativa” a redução dos investimentos públicos, afetando entre outros setores, a Educação.

---

<sup>20</sup> Esta informação está disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em 13 ago. 2015.

Os mecanismos de apoio para que as instituições públicas ofereçam boa formação, tomam outro caminho, garantindo ganhos significativos para investimentos em cursos superiores de instituições privadas.

Estudo desenvolvido por Cunha (2007) mostra que existe uma lógica que rege a Educação no Brasil, onde o Estado e o mercado realizam parcerias, favorecendo os mecanismos de apoio para os empresários do ensino.

Vários têm sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental para seus empreendimentos: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado. Mais do que isso, as instituições educacionais receberam incentivos fiscais para financiar diretamente seus empreendimentos (CUNHA, 2007, online).

Desde a segunda metade dos anos de 1960, marcada pelo regime militar no Brasil, que a acumulação de capital denota significativa rentabilidade para investimentos no nível superior. Com efeito, o lento crescimento da oferta de Educação Pública em nível superior levou à demanda para o setor privado. Com a expansão de faculdades, surgiram outras instituições e federações, posteriormente funcionando como universidades, que ofertavam cursos “sem prévia autorização do poder público” (CUNHA, 2007, *online*).

Nos anos de 1990, com as reformas desenvolvidas pelo Estado e a participação dos organismos internacionais para atender à demanda pela formação superior, se expandiram vários pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores.

Nesses mesmos anos, com relação ao Ensino Fundamental, as mudanças, conforme Moreira (2010), configuraram-se na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O MEC pretendia “aumentar a qualidade do Ensino Fundamental” – aspecto previsto no Plano Decenal de Educação para Todos – e articular reformas diferenciadas de currículos em todo o País.

Consoante aos estudos de Moreira (2010), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN teve a participação de estudiosos da Educação Brasileira e representantes da Argentina, Chile, Colombia, Espanha – países que já haviam experimentado mudanças curriculares; também a Fundação Carlos Chagas

foi solicitada a avaliar as propostas curriculares de Estados brasileiros, porém os nossos PCN foram inspirados na experiência espanhola e tiveram como orientação teórica os estudos de César Coll, um dos teóricos de maior influência na reforma educativa da Espanha.

De acordo com Moreira (2010), a aprovação dos PCN teve outras intenções mais específicas de atender o que expressa o Artigo 210 da Constituição de 1988 – “que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental”. Tal prioridade desconsiderou a diversidade cultural, acarretando o distanciamento entre a cultura escolar e as diferenças culturais dos grupos mais desfavorecidos. Logo se faz necessário que as reformas sejam pensadas para atender a realidade de nossas escolas, alunos e professores (MOREIRA, 2010).

Outra intervenção que repercutiu na Educação no Brasil foi o Processo de Bolonha que reuniu 29 países, com o propósito de reformular as estruturas dos sistemas do Ensino Superior. A intenção da proposta de Bolonha consiste em criar um espaço comum de Ensino Superior de qualidade, tendo como principais objetivos, “a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade”. Dentre as prioridades, o conhecimento representa o “maior capital” e a educação é fator preponderante para o desenvolvimento econômico, logo se propõe “a formação de um trabalhador polivalente, mais flexível e eficiente” (CAMPANI, 2008).

Outra iniciativa foi implantar, progressivamente, o Ensino Fundamental de nove anos, sendo meta de todos os países da América do Sul. Inclusive no Brasil, sinalizou-se na LDB/96, a fim de assegurar que as crianças ingressem mais cedo nessa etapa, prossigam os estudos e alcancem maior nível de escolaridade. Universalizar o Ensino Fundamental e garantir o acesso e permanência dos alunos na escola ainda se constitui desafio.

Com a aprovação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi determinada a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional desde 6 anos de idade, a fim de evitar o trabalho, a prostituição infantil, bem como oferecer mais oportunidades de aprendizagem.

Igualmente, o Plano Nacional de Educação – PNE determinou, pela Lei nº 10.172/2001, que o Ensino Fundamental de nove anos fosse implantado progressivamente, e em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de sete a 14 anos.

No período de 2009 a 2013, se evidenciaram os programas voltados para a formação inicial, continuada, extensão, pesquisa e produção científica. Dentre essas intervenções está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID – de formação inicial para os alunos de Licenciatura, e para coordenadores, a fim de assegurar também aos professores o “direito de aprender”. Destacam-se, ainda, na formação inicial, o Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR – e a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Além dessas iniciativas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES investe na formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica e na valorização do magistério, por meio do Programa Novos Talentos, que induz a oferta de cursos extra-curriculares; como também o Programa Prodocência, que investe na inovação e melhoria das licenciaturas, bem como o incentivo à formação *stricto sensu*, tendo como principal objetivo contribuir para mudanças nas licenciaturas, a fim de [...] “responder com excelência pelo complexo trabalho que é formar o profissional que educa as crianças e jovens do Brasil” (NEVES, 2015, p.477-478).

Por outro lado, pesquisas mostram que as licenciaturas, entre elas o Curso de Pedagogia, não acompanharam o que preveem as orientações curriculares de uma formação pautada na interdisciplinaridade, perspectiva difícil de se concretizar em termos de mudanças nos projetos pedagógicos e nos currículos (ibidem, p. 481).

Assim, é necessário compreender a atual configuração curricular do Curso de Pedagogia, resultante das intermediações de campos diferenciados e caracterizados por múltiplas representações e interesses (BOURDIEU, 2004).

Vale dizer sobre a urgência que temos de atender às demandas da Educação em nosso País, em nossa sociedade marcada pelo avanço científico e tecnológico, redução de taxas de analfabetismo, mas que ainda denota<sup>21</sup> índices

---

21 Nos Estados e regiões brasileiras, a taxa de analfabetismo mostra diferenças. Todos os estados da Região Nordeste apontam taxas de analfabetismo mais elevadas que os 8,7% verificados para o Brasil. Em 2012, a taxa para a Região foi de 17,4% e para o Norte foi de 10%, enquanto no Centro-Oeste assume o valor de 6,7%, no Sudeste de 4,8% e no Sul de 4,4%. Todavia, ao se analisar os resultados da série histórica em um recorte regional, a Região Sul foi a que registrou maior queda nas taxas de analfabetismo, com 38,0%, seguida da região Sudeste (36,8%) e Centro-Oeste (34,3%). A região Nordeste registra uma queda de 28,1%, sendo a que, em números absolutos, mais reduziu a quantidade de analfabetos, situação decorrente da expansão da escolarização e de programas de alfabetização de jovens e adultos (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS/ 2000-2015, p. 43).

diferenciados, portanto, requer a garantia de um patamar de qualidade para a Educação em todas as regiões.

Estamos vivendo um tempo de renovação do conhecimento, o que indica a necessidade de aperfeiçoar a formação, igualmente do profissional que leciona na Escola Básica, um espaço de grandes desafios e demandas de uma clientela que precisa da Educação para sua participação ativa no mundo, pois é nessa instituição que muitas crianças têm acesso às diversas culturas, possibilidades de socialização e elaborar conhecimentos.

Dessa maneira é importante maior atenção para uma abordagem integrada do conhecimento que possa mudar currículos, a fim de melhor integração ensino e pesquisa, teoria e prática. Faz-se necessário construir conhecimentos a partir dos problemas sociais concretos ao encontro da formação integral da pessoa humana (FRANCO, 2008).

Ante as novas necessidades que emergem do contexto social, as mudanças no currículo de formação inicial de professores exigem continuidade dos debates e pesquisas sobre currículo, olhando, ao mesmo tempo para a universidade e a escola básica.

Outra medida que refletiu na formação de professores foi a aprovação da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena. Seu Artigo 3º é claro em definir que a “formação deve preparar o professor para o exercício profissional específico”, tendo como um dos princípios a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE, CP nº 2002, Artigo 3º, Inciso II).

A prática do profissional que leciona em anos iniciais do Ensino Fundamental requer uma formação que o ajude a transitar na complexidade de ensinar distintos conteúdos do currículo nessa etapa, em condições mínimas de atender as necessidades de escolarização de seus alunos, e, além desse preparo, sua inserção na docência requer uma experiência de formação que possibilite a continuidade da “produção de sentidos e significados”, “novos contornos” para a sua prática em constante transformação. O ensino requer o domínio não somente do campo disciplinar da formação – dos conteúdos – mas também dos conhecimentos pedagógicos. (FARIAS, *et al*, 2014, p. 12-14).

Nesse sentido, o professor não é um “mero instrutor” responsável pelo “repasso objetivo e normativo dos conhecimentos socialmente reconhecidos”; ele tem participação significativa na formação de sujeitos que possam “descobrir os múltiplos saberes e significados” do mundo (FARIAS, *et al.*, 2014, p.14).

Outra medida que trouxe implicações para a formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental veio através da Resolução CNE CP nº 1 de 2006, ao estabelecer que para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (RESOLUÇÃO CNE CP/2006, Parágrafo único).

Conforme o texto em destaque, são definidos ‘conhecimentos centrais’ para a formação do licenciado em Pedagogia: conhecimento da escola, pesquisa e gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, evidenciando o destaque para a formação do pedagogo.

Devido a orientação de equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu*<sup>22</sup> à formação de professores em curso único, exige bastante atenção, a fim de não tornar mais fragmentado o currículo.

Estudos mostram que a Resolução CNE CP nº 1/2006 apresenta “precária fundamentação teórica” e deixa a desejar por desconsiderar “vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”, especialmente pelo fato de apenas de passagem aos conhecimentos da Pedagogia e da Didática. (SAVIANI, 2008; FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

A Pedagogia – Ciência da Educação - e a Didática – Teoria do Ensino - possuem caráter prático e transformador e são indissociáveis, algo que não é consenso entre estudiosos da Educação. Rebatendo as críticas à Pedagogia Libâneo (2009) profere que tal ciência vive um paradoxo: de um lado, propicia a redescoberta do pedagógico, ao ponto de que hoje há um reconhecimento de que vivemos em uma “sociedade pedagógica”, e, de outro, é desvalorizada nos setores

---

<sup>22</sup> Libâneo (2009, p. 97) define que o pedagogo *stricto sensu* é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos e atender demandas sócioeducativas de tipo formal, não formal e informal decorrente de várias realidades. Já o pedagogo *lato sensu* é definido como o professor que atua em todos os níveis de ensino.

intelectuais e profissionais que questionam a pertinência ou não de uma ciência pedagógica.

Assim, enquanto assistimos ao desenvolvimento e aos desdobramentos de uma sociedade eminentemente pedagógica, com a força dos meios de comunicação social, pela difusão de signos, pela capacidade da mídia em fazer as cabeças, no meio educacional se discute se há pertinência ou não de uma ciência pedagógica, se deve ou não existir um curso de pedagogia, se existe ou não trabalho para os pedagogos, se o licenciado precisa ou não de formação pedagógico-didática, se a escola resiste ou não a crítica pós-moderna (LIBÂNEO, 2009, p. 161).

Tal paradoxo evidencia o que há muito se constatou. Conforme comenta Libâneo (2009), muda a sociedade, entretanto a mudança na Educação é mais tardia, e pouco se dá atenção à escola e ao cotidiano da sala de aula.

As disputas também se evidenciam no campo da Didática, se esta deve ou não prevalecer nas licenciaturas. De acordo com Franco e Pimenta (2010), a Didática desempenha papel significativo na formação desses profissionais, tendo em vista que o ensino, uma das atividades inerentes ao docente, é o seu objeto de investigação.

Considerando que o fenômeno ensino não se esgota na investigação da Didática, cabe igualmente à Pedagogia integrar os aportes teóricos e metodológicos das demais Ciências da Educação (FRANCO; PIMENTA, 2010).

A Pedagogia, no entanto, não é a única que possui como objeto de estudo a Educação, visto que as demais ciências, a exemplo de Psicologia, Sociologia, Filosofia, entre outras que abordam o fenômeno educativo e trazem as suas contribuições, sob a perspectiva de seus conceitos e métodos. A Pedagogia, por sua vez, embora não ocupe lugar privilegiado ante as demais ciências, se diferencia em razão de a sua abordagem centrar-se no educativo propriamente dito, desempenha papel de ciência integradora das demais áreas (LIBÂNEO, 2009).

Concordamos com Libâneo (2009) quando o autor destaca o papel da Pedagogia de, por meio dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investigar a realidade educacional em transformação. Assim torna explícitos os objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa sobre saberes e modos de ação. Ela visa a compreender os problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos das demais Ciências da Educação.

Na concepção de Moreira (2010) a Educação precisa atender a sociedade multicultural que exprime diferenças relacionadas com classe social, gênero, etnia,

orientação sexual, cultura e religião, que ocorrem nas distintas esferas sociais, contexto em que o currículo não representa um documento neutro. (SILVA, 1999).

Com vistas a refletir e intervir para mudanças necessárias Pimenta (2012) nos diz que os professores devem ter, durante a formação experiências para melhor compreensão do contexto histórico/social/cultural/ institucional, nos quais ocorre a sua atividade docente e contribuir para transformar o mundo social.

A autora retrocitada contesta a concepção de professor como técnico e reproduzidor de conhecimentos e refere sobre a importância que os professores desempenham na constituição da cidadania dos educandos, considerando fundamental essa participação, que concorre para a superação das desigualdades escolares.

Assim, entende a Educação como processo de humanização, uma prática social realizada por todas as instituições da sociedade, sendo a escola o espaço de desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar com alunos e professores; com o conhecimento numa perspectiva de inserção crítica e transformadora (PIMENTA, 2012, p.25).

Nesse sentido, valoriza os estudos sobre Educação e Pedagogia, por considerá-los indispensáveis para interrogar a prática e constituir o “saber pedagógico” (formulado pelo professor no exercício da docência), o qual é diferente do “conhecimento pedagógico” (elaborado por pesquisadores e teóricos da Educação (p.28).

Libâneo (2009) defende o argumento de que o professor deve ter o domínio sólido e duradouro dos conteúdos. Essa ideia não se confunde com o professor conteudista, mas com o profissional que é autor da sua prática e possui sólida formação teórico-prática, que possibilite melhor aprendizagem dos educandos.

A responsabilidade pelo ensino-aprendizagem por parte do professor do Ensino Fundamental – anos iniciais – situa o Curso de Pedagogia em situação complexa, tendo em vista o amplo conjunto de conhecimentos, atribuições e diferenciados espaços de atuação da docência, o preparo desse profissional requer experiências formativas ao alcance de sua realidade na escola básica como docente polivalente.

Qualquer que seja, uma proposta curricular possui intencionalidades em relação as pessoas, à cultura herdada, à sociedade na qual estão inseridos. Em

cada período, os conteúdos de ensino refletem visões de mundo, cultura e do papel social da Educação; fornecem indicativos para que os professores compreendam o papel que a escolaridade está a cumprir (SACRISTÁN, *et al.*, 1998).

Nesse sentido, a formação de professores não pode se distanciar de uma escola democrática que ao cumprir sua responsabilidade educativa contribui para mudanças na vida das pessoas, e não unicamente essa instituição. Cumpre à escola como uma “instituição social desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos”, e isso passa pela aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores, pelos sentidos que representam para a compreensão da realidade (CAVALCANTE, 2014, p.38).

Assim, ao se refletir sobre o currículo conforme alertam Albuquerque *et al* (2012) é importante também pensar nas dimensões formadoras da sociedade e buscar um Projeto de Formação integrador dos “aspectos estéticos, “epistemológicos”, “ético-políticos”, bem como a “inserção em novos espaços e redes de sociabilidade” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24).

Com respaldo nesses aportes teóricos, concordamos com a ideia de que a formação de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental requer amplos conhecimentos não restritos aos conteúdos de ensino; implica também em o currículo melhor valorizar a Pedagogia como ciência da Educação, conforme defendem Pimenta (2010) e Libâneo (2009), o que não significa minimizar o papel das demais ciências que se voltam para o fenômeno educativo sob sua perspectiva.

No processo de formação docente, a Didática tem participação, pois ela traz aos professores os fundamentos da prática de ensino e como teoria da prática suscita o diálogo com a Pedagogia e com os demais conhecimentos que, articulados para dar sentido à realidade, trazem respostas e por vezes apontam novas perguntas; instigam sempre o interesse de aprender; de valorizar o conhecimento que foi historicamente negado no currículo; de despertar para elaboração do conhecimento e escrever a continuidade da história em outra página sob as luzes de reflexões críticas, mas também de ação e lutas movidas pela esperança de termos uma sociedade mais justa e humana (MOREIRA, 2010; SACRISTÁN, *et. al.*, 1998; SILVA, 1999).

Começando pelo currículo, as mudanças em direção da formação de qualidade requerem mais participação social, o envolvimento das instituições formadoras e entidades educativas que ampliem discussões voltadas para a

necessidade de superar as fragilidades, embora saibamos que sempre teremos desafios a vencer porque a sociedade está em constante transformação.

Chegamos a um modelo de currículo de formação que requer mais presença da investigação científica e acompanhamento, a fim de compreender como está se constituindo o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é importante professores mais bem preparados e aptos a ensinar nos anos para os quais foram formados.

## 5 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA

[...] As melhores respostas, sabem os pesquisadores, são aquelas que guardam no seu interior novas perguntas, estimulam a continuidade da investigação, fertilizam novos empreendimentos, por novos caminhos (RIOS, 2010, p. 117-118).

A epígrafe em destaque refere sobre um trabalho de pesquisa, em que as respostas sempre provisórias instigam novas perguntas que nos conduzem a novos caminhos. Com essas palavras referendadas dos escritos de Rios (2010), iniciamos este capítulo.

Importa lembrar que buscamos respostas às questões norteadoras do estudo ora apresentado, entre as quais temos como questão central: como os conhecimentos necessários à docência no Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) estão propostos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de uma IES pública do Estado do Ceará?

Com apoio nos ensinamentos de Chizzotti (2014) sobre análise de conteúdo, apreendemos que um texto contém “sentidos e significados, patentes ou ocultos”. O conteúdo de um documento “decomposto em fragmentos simples revela sutilezas”. Observando-se a “frequência ou constância das unidades” contidas em documentos, é possível perceber significados inscritos (CHIZZOTTI, 2014, p.114-115).

Com essa compreensão utilizamos a Resolução CNE CP nº 1, de 2006, observando proximidades e/ou distanciamentos dessas diretrizes com as matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, com atenção para o tratamento destinado aos conhecimentos necessários a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que ao referirmos sobre a mencionada resolução, sempre utilizaremos a expressão Diretrizes Curriculares.

Convém lembrar que atribuímos nomes fictícios aos cursos e projetos pedagógicos. Assim, designamos C1 a C7 para os cursos de Pedagogia presenciais e, para Projetos Pedagógicos, PPC 1 a PPC 7; e que todo este diálogo está ancorado no conceito de “campo” de Bourdieu, o qual é entendido como espaço de “disposições sociais”, onde ocorrem as decisões intermediadas por *habitus* distintos manifestos e que resultam em um conjunto de bens, práticas vinculadas entre si,

por uma propriedade de estilo inerente a cada campo. Assim, o *habitus* age como “um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de um estilo de vida unívoco” em que as “escolhas”, “práticas” e “bens” funcionam como um conjunto de traços distintivos que caracterizam cada campo (BOURDIEU, 2004; 1996, p.21-27).

O currículo em estudo é decorrente das mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006. Quanto à organização orienta-se que sejam estruturados em três núcleos:

- Núcleo de estudos básicos - Envolve “estudo acurado da literatura” de “diferentes áreas do conhecimento” “sem perder de vista a diversidade e multiculturalidade.”
- Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos - Voltado para “áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições.”
- Núcleo de estudos integradores - Compreende a participação em Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais – AACC.

O fluxograma curricular dos documentos analisados é organizado com base nos núcleos propostos na mencionada resolução e eixos voltados para a formação geral e específica. Quanto à carga horária dos cursos pesquisados relacionamos no Quadro 3.

### Quadro 3 - Carga horária dos cursos de Pedagogia presenciais pesquisados

Cursos	Carga horária mínima
C1	3.247 h/a
C2	3.315 h/a
C3	3.230 h/a
C4	3.247 h/a
C5	3.281 h/a
C6	3.213 h/a
C7	3.264 h/a

Fonte: Elaboração própria.

O quadro mostra que nenhum dos sete cursos apresenta carga horária inferior à mínima exigida pelas diretrizes curriculares, que é de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas 2.800 h dedicadas a atividades formativas,

300 h dedicadas ao estágio, sendo a prioridade Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e mais 100 horas de atividades teórico-práticas (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO, CNE CP nº 1 de 2006).

Com apoio nas formulações de Bourdieu (1992, p.10) entendemos cada curso como um campo, onde ocorre um *habitus* – “um saber agir”, “uma racionalidade prática”; onde podem ser mantidas ou transformadas as relações de forças existentes ali (BOURDIEU, 1992, p. 10).

Nessa direção, Silva (2010) nos alerta a pensar o currículo não como algo pronto, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças. Assim entendido, e tendo em vista então responder às questões desta investigação, buscamos analisar o tratamento destinado aos conhecimentos necessários a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, verificamos como estão sendo priorizados nas matrizes curriculares os conhecimentos necessários à atividade docente nesses anos, considerando carga horária, número e nome das disciplinas obrigatórias e conteúdo das ementas dessas disciplinas.

No Quadro 4, mencionamos o número de disciplinas obrigatórias encontradas em cada matriz curricular dos cursos de Pedagogia pesquisados.

#### Quadro 4 - Número de disciplinas obrigatórias

Cursos	Número de disciplinas obrigatórias por matriz curricular
C1	49
C2	43
C3	37
C4	49
C5	47
C6	39
C7	43

**Fonte:** Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 4 o curso C 5 que destina 47 disciplinas obrigatórias se aproxima dos cursos C 1 e C 4 que apresentam, respectivamente, (49) dessas disciplinas, enquanto os cursos C 2 (43); C 7 (43) e C 3 (37), expressam outra realidade, resultantes das decisões sobre os conhecimentos priorizados no repertório curricular.

No próximo tópico discutiremos demais aspectos desta pesquisa, considerando cada categoria de análise, que abordamos a seguir.

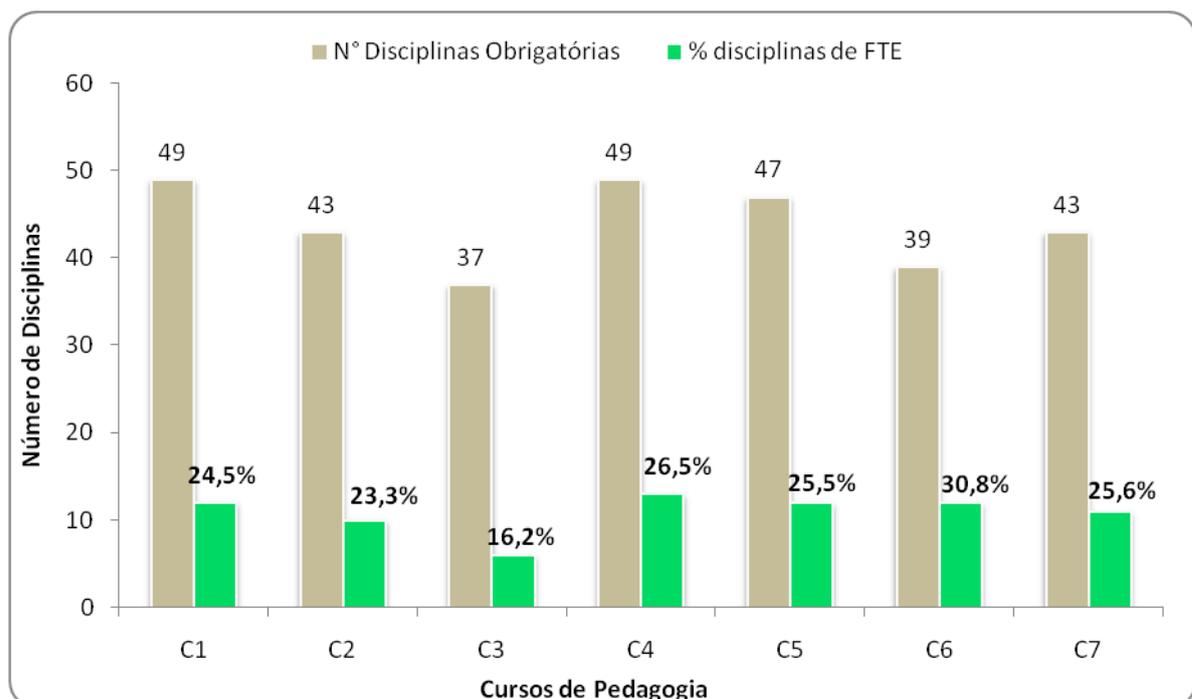
## 5.1 CONHECIMENTOS RELATIVOS À ‘FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO’

Sobre essa categoria – ‘conhecimentos relativos à fundamentos teóricos da educação’ – reunimos as disciplinas obrigatórias (Apêndice C), previstas nos documentos analisados para esse eixo, tendo em mente nossa compreensão de currículo como um artefato social e histórico e que representa um capital cultural (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998; SILVA, 1999; MOREIRA, 2010; BOURDIEU, 2013).

Durante apreciação aos documentos – matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia presenciais – refletimos a ideia de que o currículo não é um documento “neutro e desinteressado do conhecimento”; é constituído, não de conhecimentos válidos, e sim, de “conhecimentos considerados válidos”. Assim, é resultante de lutas que envolvem tradições, concepções, fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais (SILVA, 1999, p. 148; SILVA, 2010, p. 8).

Com esse entendimento e a partir de nossas aproximações aos achados da pesquisa expomos no Gráfico 1 o percentual de disciplinas relativas aos Fundamentos teóricos da Educação.

**Gráfico 1 - Percentual de disciplinas relativas aos Fundamentos Teóricos da Educação**

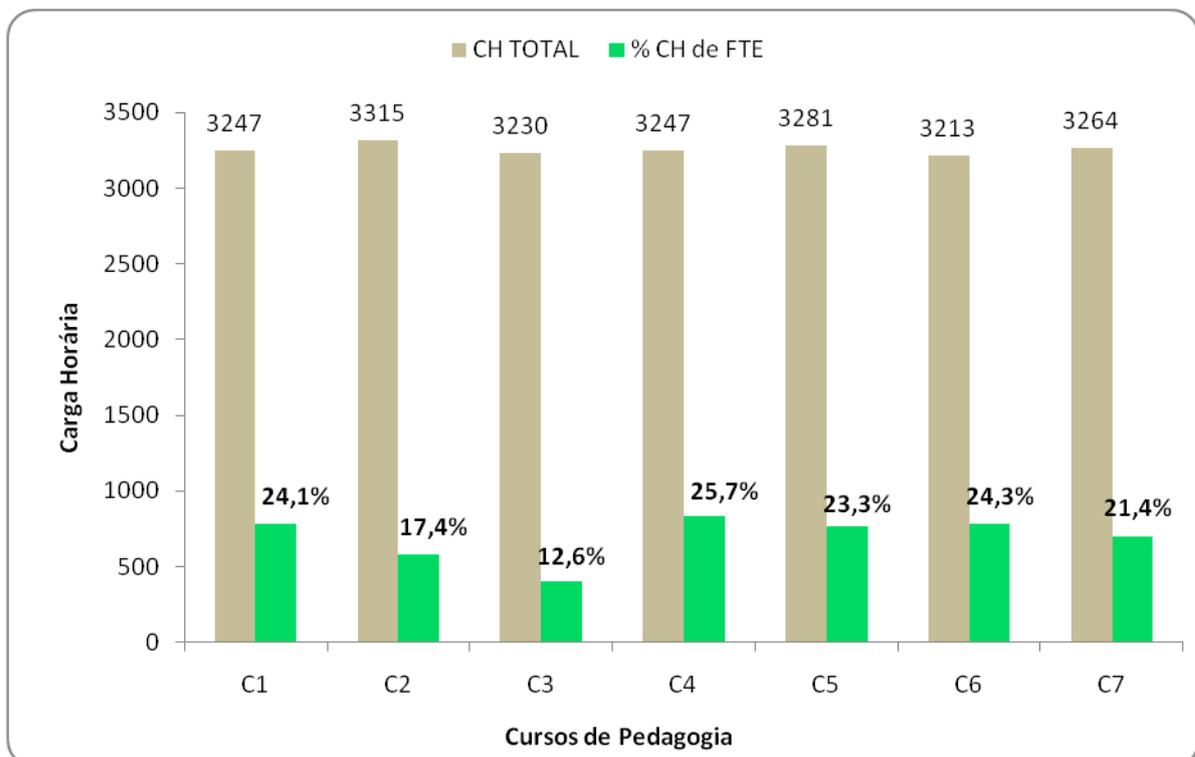


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 1, o curso C 6 aponta maior percentual que corresponde a 30,8%, tendo em vista que do total (39) de disciplinas obrigatórias 12 são destinadas aos ‘Fundamentos Teóricos da Educação’. Igualmente, ocorre aos cursos C1 e C 5 que oferecem 12 disciplinas destinadas a esses estudos. Em contrapartida, o Curso C 3 destina 6 disciplinas, correspondendo a 16,2% de 37 disciplinas obrigatórias propostas.

O Gráfico 2 mostra a disposição da carga horária das disciplinas de Fundamentos Teóricos da Educação, conforme se evidencia nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados.

**Gráfico 2– Percentual de carga horária das disciplinas relativas aos Fundamentos Teóricos da Educação**



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 aponta mais expressividade para os cursos C 1 (782 h/a ou 24,1%); C 4 (838 h/a ou 25,7%) e C6 (782 h/a ou 24,3%) aos estudos sobre ‘Fundamentos Teóricos da Educação’ e menos evidências, no tocante ao tempo destinado a esses estudos são percebidas nos cursos C 2 (578 h/a ou 17,4%) e C 3 (408 h/a ou 12,6%).

Dentre as disciplinas relativas à essa categoria a Pedagogia dispõe de menos espaço, se comparada à Psicologia com 19 disciplinas; Filosofia com 11; História da Educação com 14; Sociologia com 9 disciplinas.

Nas matrizes curriculares analisadas a Pedagogia é mencionada na disciplina Didática Geral, em que se destaca sua importância no processo educativo (PPC 2, 2011), além disso, se evidencia como Pedagogia de Projetos (PPC 6, 2008/2012; PPC 5, 2012). Apenas nas matrizes curriculares de dois cursos – PPC 6 e PPC 4 – são propostas como obrigatórias as disciplinas “Introdução à Pedagogia”, “Pedagogia de Paulo Freire” (PPC 4, 2012) e “Introdução à Ciência da Educação” (PPC 6, 2008/2012).

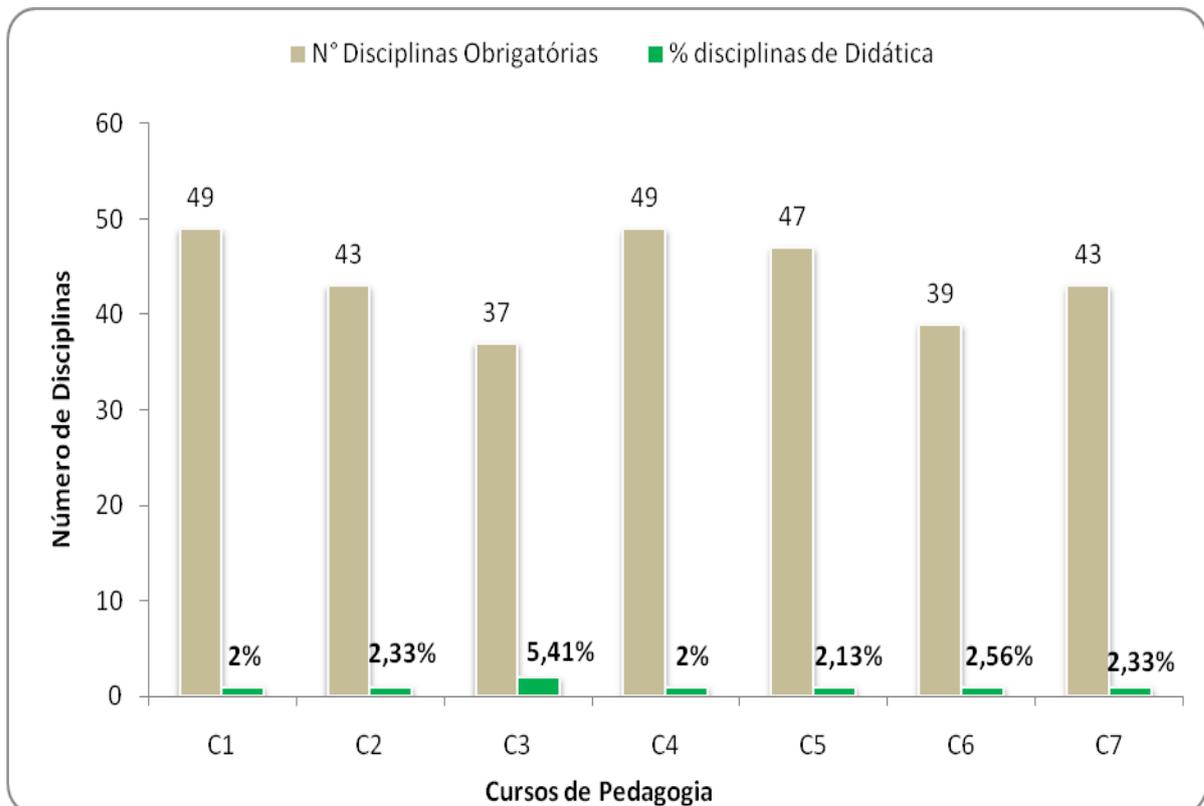
Tais aspectos revelam o campo do currículo como produto da história, em que, sob aparente neutralidade, ocorre a distribuição diferencial do capital cultural. Nesse campo entendido consoante a perspectiva de Bourdieu (2004), ocorrem disputas entre a Pedagogia e demais Ciências da Educação, aspecto que se reflete nas decisões sobre o conhecimento que deve ou não ser priorizado nas propostas curriculares.

A Pedagogia como ciência da Educação desempenha o papel de integrar os enfoques parciais das diversas ciências da educação e de conferir à prática docente seus “fundamentos pedagógicos”, onde estão implicados “objetivos sóciopolíticos da prática educativa” (LIBÂNEO, 2009, p. 64). Assim, priorizar a Pedagogia nos currículos é de fundamental importância para a formação de professores.

## 5.2 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIDÁTICA

A segunda categoria trata dos ‘conhecimentos relativos à Didática’ (Apêndice D) e aponta para a formação docente, em que a Didática se constitui como uma das disciplinas pedagógicas que visa à preparação profissional específica para a atividade docente. Caracteriza-se como mediação das bases teórico científicas da Educação Escolar e a prática docente, ou seja, ela articula os objetivos, conteúdos e métodos de ensino (CAVALCANTE, 2005).

Expomos no Gráfico 3 o percentual relativo à disciplina Didática, conforme está proposta nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados.

**Gráfico 3 – Percentual de disciplinas de Didática**

Fonte: Elaboração própria.

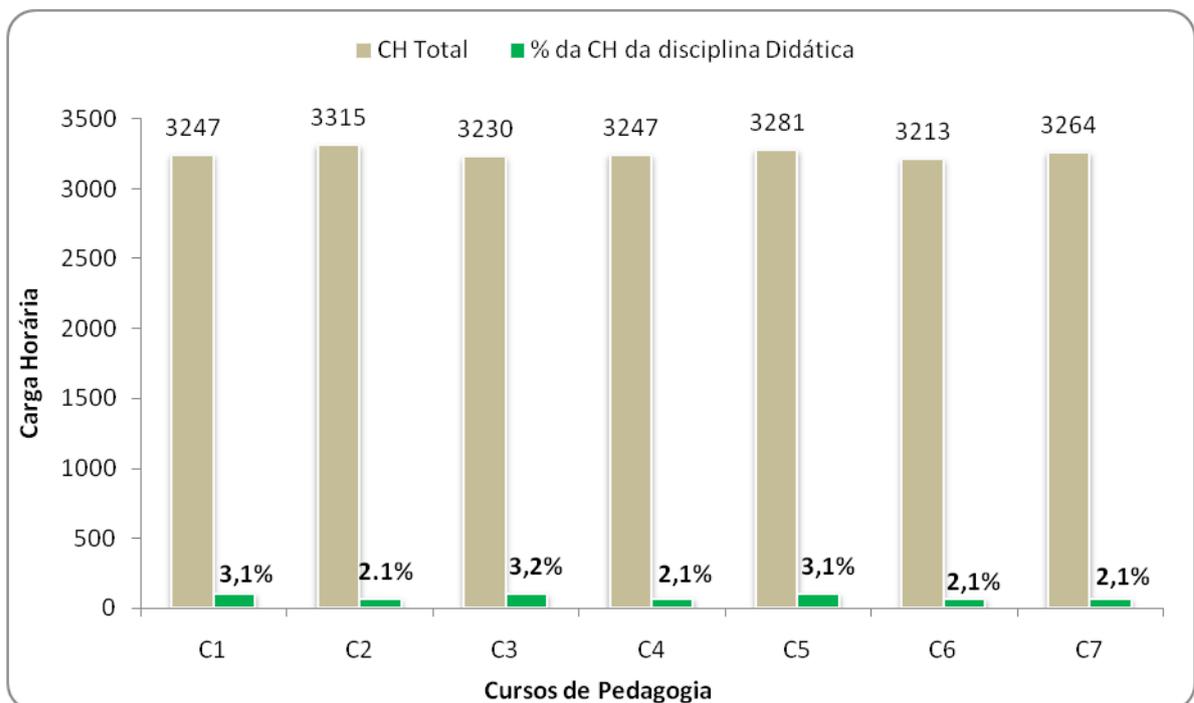
De acordo com o Gráfico 3, o curso C 3 aponta maior percentual, 5,41% ou 2 disciplinas obrigatórias de Didática: Didática Geral” e “A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, enquanto os demais ofertam uma disciplina: Didática Geral. Nas ementas dessa disciplina se evidencia o papel desempenhado pela Didática junto à Pedagogia no processo educativo, bem como a formação do professor, tendências pedagógicas, ensino e prática docente e avaliação da aprendizagem (PPC, 2, 2011, p.46); sobre cultura docente, pedagogia de projetos e prática educativa na escola e em outros espaços constitutivos do conhecimento da Didática. (PPC, 4, 2012, p.53). Há referências acerca da práxis pedagógica, interdisciplinaridade curricular, caracterização e problematização dos elementos didáticos – aluno, professor, conteúdo .(PPC, 7, 2011, p. 24), revelando, neste caso, com mais clareza a preocupação com tais especificidades do ensino.

Da Didática emanam os saberes profissionais definidos como saberes da ação que, ao serem incorporados no trabalho docente, fazem todo um sentido nas

situações vivenciadas pelos profissionais de ensino (CANDAU, 2002). Portanto, devem ser mais bem valorizados no currículo. Esse entendimento acerca da necessidade de valorização dos saberes didático-pedagógicos, organiza-se desde o campo<sup>23</sup> no qual a Didática é assumida como disciplina central na formação de professores.

No Gráfico 4 expomos o percentual da carga horária da disciplina Didática.

**Gráfico 4 - Percentual de carga horária da disciplina Didática**



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao tempo previsto para esses estudos os cursos C 1, C 3 e C 5 oferecem 102 h/a, correspondendo ao percentual que não ultrapassa 3,2% da carga horária mínima de cada curso, enquanto os cursos C2, C4, C6 e C 7 destinam 68h/a para esses estudos. Esses achados vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Pimenta e Fusari (2014) em que constatou-se “pouca representação da didática nos currículos”, dessa disciplina que tem sido questionada a prevalecer ou não no currículo de formação de professores (MARIN *et al.*, 2015).

Destacar sua importância nessa formação se deve ao fato de que a Didática fornece condições e meios de direcionar o ensino tendo em vista a

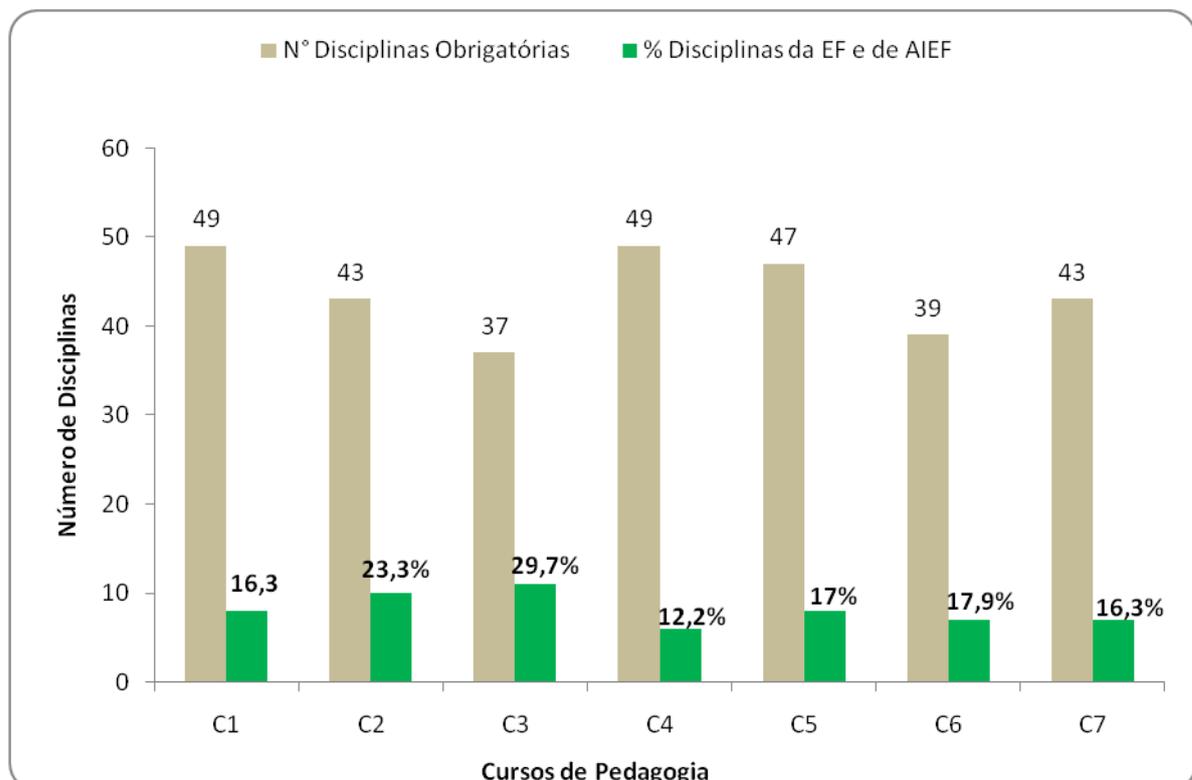
<sup>23</sup> Essa compreensão está respaldada pela noção de campo como um campo de forças e um campo de lutas, onde se transforma ou se conserva o que é imposto (BOURDIEU, 2004).

utilização de variadas estratégias de aprendizagem que estimulam e contribuem para melhorar as relações entre professor e aluno em sala de aula; “[...] inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do 'que fazer' educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a “Didática ocupa um lugar de destaque” (CANDAU, 2002).

### 5.3 CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na terceira categoria consideramos disciplinas relativas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Apêndice E), referentes ao ensino de Língua Portuguesa, ensino de Matemática, ensino de História, ensino de Geografia, ensino de Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização e Letramento.

**Gráfico 5 - Percentual de disciplinas relativas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**



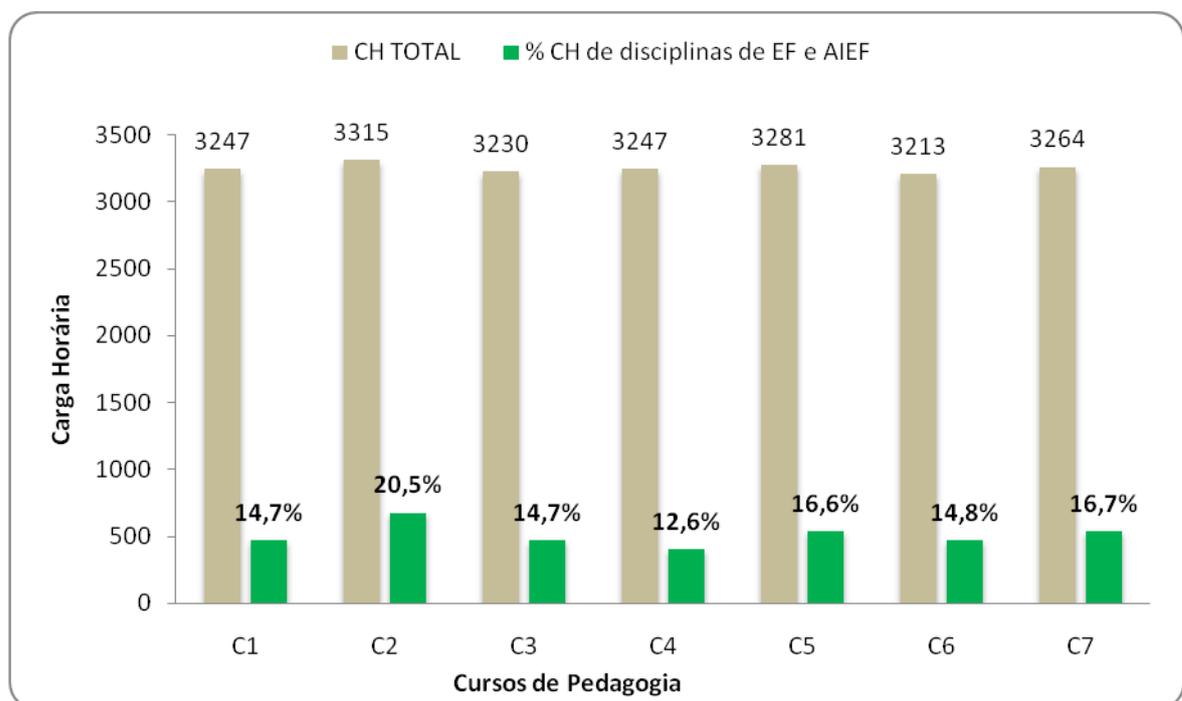
Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 5 aponta destaque para o curso C 3 com (29,7% ou 11) disciplinas destinadas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental,

enquanto o curso C 4 aponta menos evidência (12,2% ou 6). Já os cursos C 1 e C 7 apresentam igual percentual de 16,3%, ambos registram respectivamente 8 e 7 disciplinas designadas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Gráfico 6 mostramos o percentual de carga horária das disciplinas voltadas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Gráfico 6 - Percentual de carga horária de disciplinas relativas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**



**Fonte:** Elaboração própria.

Enquanto o curso C 3 aponta maior percentual quanto ao número de disciplinas (Gráfico 5) é o curso C 2 que destina mais tempo a esses conhecimentos, o qual do total (3315 h/a) destina 20,5% ou 680 h/a aos estudos voltados para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o curso C 4 destina menor tempo que corresponde a aproximadamente 12,6% ou 408 h/a do total (3247h/a).

Com relação à Arte nos documentos analisados estão previstas as disciplinas especificadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Arte

Cursos	Disciplinas	Carga horária
C 1	Fundamentos da Arte-Educação	34
C 2	Arte-Educação	68
C 3	Arte-Educação	68
C 4	Arte-Educação	68
C 5	Arte-Educação	68
C 6	Não se expressa na matriz curricular	-
C 7	Arte-Educação (Optativa)	68

**Fonte:** Elaboração própria.

O Quadro 5 mostra que a disciplina Arte-Educação é obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos (C 1 a C 5) enquanto nos demais (C 6 e C 7), se apresenta como optativa, o que sinaliza possível secundarização da Arte, dentre os conhecimentos necessários à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, de acordo com a Resolução CNE CP nº 1 de 2006, estão previstos a serem ensinados pelo profissional egresso do curso de Pedagogia – Licenciatura. Assim, percebemos a necessidade de melhor tratamento destinado a esse conhecimento, que favorece múltiplas possibilidades para a prática docente.

Consoante às formulações de Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.360) “o componente artístico que caracteriza toda atividade prática é abertamente abandonado dentro da racionalidade técnica”, resultando “tipicamente uma proposta estreita para a formação do professorado: o desenvolvimento prioritário e às vezes exclusivo de competências e habilidades técnicas.”

Entendemos que quando ocorre pouca expressividade da Arte no currículo de formação inicial, as possibilidades de promoção de uma educação mediada por esse conhecimento ficam comprometidas e repercute diretamente sobre a constituição do *habitus* professoral, inviabilizando o início de uma prática que se pretende mais humana e condizente com as necessidades da escola, sobretudo no contexto em que vivemos, o qual demanda formar cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, algo que constitui em grande desafio para os docentes do Ensino Fundamental (DEWEY, 1985).

Nas ementas analisadas, especificamente relativas à Arte destacam-se aspectos históricos e conceituais de Educação em Arte; e Linguagens: (visuais, teatro, canto, dança, instrumental); apropriação dos conteúdos; ensino;

ressignificação da cultura; como perspectiva mística e terapêutica ela está assim proposta nos projetos pedagógicos:

Arte-Educação envolve a compreensão dos processos criativos de instrumentos de apropriação significativa dos conteúdos e a reflexão sobre a capacidade de ampliação e intervenção ativa do educando na cultura, dando-lhe novos sentidos, assim como a análise dos processos de transformação social e ressignificação cultural promovidos pela expressão artística na prática educativa. (PPC 1, 2013, p.26).

Contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação no espaço escolar na perspectiva de educação da sensibilidade; iniciação ao Canto coral e suas práticas na escola; teoria musical básica no aprendizado da flauta doce; história do teatro; o jogo teatral no desenvolvimento psico-afetivo da criança; práticas de teatro-debate; perspectiva mística e terapêutica das diversas expressões artísticas. Educação e Mística, Teatro e Debate. (PPC 5, 2012, p, 39).

Contexto histórico-crítico e bases estéticas da arte-educação na perspectiva de educação integral; perspectiva mística e pedagógica das diversas expressões artísticas. As diversas manifestações artísticas e suas práticas na escola; o ensino de artes na escola: história, limites e perspectivas; práticas em arte-educação. (PPC 4, 2012, p.60).

Significado e importância da arte para a educação. Estudo da arte como manifestação de expressão e comunicação humanas e as inter-relações com os aspectos socioculturais. A arte no ensino da educação infantil e nos anos iniciais do fundamental. Arte no cotidiano escolar (música, teatro, dança, poesia, plástica e jogos recreativos) e sua pedagogia. As experiências de aprendizagem integrada. A arte como elemento integrante e integrador das demais disciplinas na escola de ensino fundamental. (PPC 3, s.d., p. 51).

Conforme expressam as ementas há referência aos processos criativos e significativos de apropriação dos conteúdos, intervenção ativa do educando na cultura (C 1); aspectos históricos e conceituais de Educação em Arte, linguagens (visuais, teatro, canto, dança, instrumental, apropriação de conteúdos, ensino, ressignificação da cultura (C 2 e C 3); A Arte como perspectiva de educação integral, mística e pedagógica das diversas expressões artísticas (C 4); bases estéticas da Arte-Educação no contexto escolar, na perspectiva de 'educação da sensibilidade', diversas expressões artísticas, teoria musical básica no aprendizado da flauta doce e práticas do teatro (C 5).

Ante a tais achados que se expressam nas matrizes curriculares desses cinco cursos a Arte é vista na perspectiva de ressignificar o 'ensino' e a 'educação da sensibilidade', na busca de promoção de uma educação estética em que as diversas expressões culturais são necessárias ao contexto da Educação escolar, a fim de criar espaços-tempos criativos de expressão e apreensão do conhecimento,

na direção de uma educação integral da pessoa humana. Porém, consideramos que em apenas uma disciplina nas condições previstas é insuficiente para abranger tantas especificidades, uma vez que trabalhar as artes visuais, a dança, a música o teatro e os demais aspectos desse amplo leque de possibilidades, demanda um novo tratamento destinado a esses conhecimentos nas propostas curriculares, inclusive maior tempo para experiência com a Arte no trajeto da formação inicial (BRASIL, 1997).

Nesta direção, concordamos com Pérez Gómez (1998, p. 379), ao mencionar que “o rigor da arte de ensinar” requer bases científicas, escolhas e decisões mais próximas de uma “prática autônoma”, “intelectual” e “não meramente técnica.” A Arte é um dos bens culturais e, por assim dizer, resulta da incorporação do *habitus* socialmente constituído das experiências vividas e abrangentes a esse campo do conhecimento, e, também articuladas ao percurso da formação profissional.

Sobre Educação Física as matrizes curriculares não apresentam disciplinas assim designadas, porém a proposta curricular do Cursos C1 a C 3 trazem outras sobre Psicomotricidade e Corporeidade, distanciando-se da Resolução CNE CP/ nº 1 de 2006, o que demonstra uma fragilidade nos currículos no que diz respeito a essa área do conhecimento pouco explorada na formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

Com relação à Língua Portuguesa estão propostas as disciplinas especificadas no Quadro 6.

**Quadro 6 - Língua Portuguesa**

Cursos	Disciplinas	Carga horária
C 1	Ensino de Língua Portuguesa Alfabetização e Letramento	136
C2	Língua Portuguesa I na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF Língua Portuguesa II na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF Fundamentos da Leitura e da Escrita	204
C3	Linguagem e Códigos na Educação Infantil e nos Iniciais do EF Literatura Infanto-juvenil	68
C4	Ensino em Português Alfabetização de Crianças	136
C 5	Literatura Infanto-juvenil Alfabetização de crianças Ensino de Português	204
C6	Ensino de Língua Portuguesa Alfabetização de Crianças Fundamentos Linguísticos para Educação	204
C7	Ensino de Português Alfabetização e Letramento Literatura Infantil	238

**Fonte:** Elaboração própria.

Os cursos C 2, C5 e C6 destinam 204 h/a, enquanto os cursos C 1 e C4 destinam igualmente 136 h/a ao curso dessas disciplinas relativas ao ensino de Língua Portuguesa.

Uma das ementas das disciplinas destacadas no Quadro 6 tratam especificamente sobre metodologias para “o ensino de Língua Portuguesa”, “alfabetização e letramento”, “aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita”, “práticas metodológicas conforme o nível de desenvolvimento linguístico da criança e metodologia de alfabetização” (PPC 1, 2013). Outra refere sobre “Fundamentos sociológicos, psicológicos e linguísticos da alfabetização. A história e evolução da escrita. Psicogênese da língua escrita, “papel do professor na formação de leitores e escritores” e “alternativas metodológicas” (PPC, 4, 2012, p. 60).

Os documentos destacam sobre os “Fundamentos Linguísticos para a Educação”, “Linguagem e Comunicação”, “Modalidades Linguísticas e o Estudo da Língua”; “Norma Linguística e Argumentação”; “Leitura e Produção textual”; “Discurso Argumentativo”; “Coerência e Coesão.” Revelam atenção para a “Redação Técnica e Científica” e enfatiza a “Formação linguística do professor alfabetizador”. Faz menção aos “métodos de alfabetização” e o fazer pedagógico na formação das séries iniciais; aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais.” (PPC, 6, 2008/2012. p.35). Se evidencia, ainda, “O ensino da Língua Portuguesa” com

atenção para a produção textual, ensino da gramática e ortografia; “sugestões metodológicas adequadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, “conteúdos e propostas metodológicas dos PCNs; o ensino da Língua Portuguesa nos Livros Didáticos” [...] .(PPP 5, 2012, p.35).

Sobre Matemática estão previstas as disciplinas especificadas do Quadro

### Quadro 7 – Matemática

Cursos	Disciplinas	Carga horária
C1	Ensino da Matemática	68
C 2	Matemática I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Matemática II na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	136
C 3	Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	68
C 4	Ensino em Matemática	68
C 5	Ensino de Matemática	68
C 6	Ensino da Matemática	68
C 7	Ensino da Matemática	102

**Fonte:** Elaboração própria.

Os cursos C 2 e C 7 destinam carga horária de 136 h/a, enquanto os cursos C 1, C 3, C4, C5 e C6 disponibilizam menos tempo de 68 h/a. Assim, a matemática se expressa com menos representatividade do que a Língua Portuguesa, se compararmos o Quadro 7 ao Quadro 6.

No projeto pedagógico do curso C 1 a matemática é considerada como “[...] instrumento de leitura da realidade, no processo histórico da humanidade e como recurso pedagógico”, porém não há alusão explícita na ementa sobre conhecimentos e/ou metodologias para o ensino de matemática no Ensino Fundamental (PPC 1, 2013, p.41).

Enquanto, o projeto pedagógico do curso C 3 expressa sobre “Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Matemática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e faz menção ao “[...] Parâmetro Curricular de Matemática. Metodologias para o ensino de números, medidas, geometria e tratamento da informação.”

Já o projeto pedagógico do Curso C 4 traz sobre “[...] aprender e ensinar matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; objetivos, conteúdos e metodologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Nacional da educação infantil [...]”. Ao mesmo tempo, amplia seu horizonte ao

destacar sobre “[...] Educação Matemática para jovens e Adultos: Etnomatemática, Pedagogia de Projetos e abordagem histórico-social aplicada ao ensino da Matemática na EJA [...] (PPC 4, 2012, p.54). Assim, faz menção aos conhecimentos relativos a etapas específicas da Educação Básica e a uma modalidade que é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a serem aprofundados em apenas 68h.

O curso C 7, por sua vez destina 102 h e dispõe sobre “[...] o desenvolvimento de conceitos matemáticos [...] conteúdos e metodologias relativos a números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma [...]”, tendo em vista proximidades ao currículo das séries iniciais da Educação Básica (PPC 7, 2011, p, 26).

Os projetos pedagógicos dos cursos C 6 e C 5 referem sobre “[...] aprender e ensinar matemática no Ensino Fundamental; alguns caminhos para fazer matemática na sala de aula: o tratamento do erro, recurso à Resolução de Problemas [...]” e, ainda sobre “[...] seleção e tratamento dos conteúdos do Ensino Fundamental I nos Parâmetros Curriculares Nacionais; ênfase em [...] alternativas de ensino-aprendizagem [...] adição, subtração, multiplicação e divisão” (PPC 6, 2008/2012, p.36; PPC 5, 2012, p. 35).

Sobre a formação do professor no curso de Pedagogia Maia (2007, p.13) discute a necessidade de “formar um bom professor de matemática, capaz de viabilizar o desenvolvimento do conhecimento científico dos conteúdos trabalhados na escola.” A autora relata que essa “formação deve contemplar não apenas o domínio de metodologias, mas também um bom domínio de conteúdos”, necessários ao ensino e aprendizagem adequada aos estudantes. (idem, p. 132).

Sobre História e Geografia nos currículos estão propostas as disciplinas relacionadas no Quadro 8.

**Quadro 8 – História e Geografia**

Cursos	Disciplinas	Carga horária
C 1	Ensino de História	136
	Ensino de Geografia	
C 2	História e Geografia I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68
C 3	História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental PCC VII: A História na Educação Infantil e nos Iniciais do Ensino Fundamental Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental PCC VI: A Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	204
C 4	Ensino em Geografia e História	68
C 5	O Ensino de História Ensino de Geografia	136
C 6	Ensino de Geografia e História	68
C 7	Ensino de História Ensino de Geografia	136

**Fonte:** Elaboração própria.

Conforme o Quadro 8, dentre os sete cursos três (C 2, C 4 e C 6), oferecem única disciplina para Ensino de Geografia e História. Dessa maneira, torna-se reduzido o espaço-tempo para esses estudos necessários ao profissional que atua nesses anos, conforme se estabelece nas diretrizes curriculares.

Os cursos C 3, C1, C 5, C 7 apresentam, respectivamente, 204h e 136h, sendo que em uma das ementas não há alusão explícita ao conhecimento necessário para ensinar no Ensino Fundamental, enquanto o aspecto metodológico se expressa com clareza: “A Geografia nos anos iniciais: significado e função, diretrizes e orientações de ensino, formação do professor e recursos metodológicos” (PPC, 1, 2013, p.42).

Enquanto o curso C 3 expressa em sua ementa acerca de “Estudo dos objetivos e do conteúdo programático da geografia, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.” E ainda menciona sobre “A produção didática para o ensino de geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental [...] Aspectos teórico-metodológicos e recursos didáticos.” (PPC, 3, s.d. p.49).

Sobre Ciências estão propostas as disciplinas relacionadas no Quadro 9.

### Quadro 9 - Ciências

Cursos	Disciplinas	Carga horária
C1	Ensino de Ciências	68
C2	Ciências Naturais I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68
C3	Ensino das Ciências	68
C4	Ensino em Ciências	68
C5	O Ensino de Ciências da Natureza	68
C6	O Ensino de Ciências da Natureza	68
C7	Ensino de Ciências	68

**Fonte:** Elaboração própria.

A disciplina Ensino de Ciências<sup>24</sup> apresenta carga horária que não ultrapassa 68h/a, semelhante ao que acontece com a disciplina Arte-Educação no currículo.

As ementas correspondentes à matriz curricular dos cursos C 5 e C 7 expressam sobre o conceito de ciência, o ensino de ciências, os conteúdos de ciências no Ensino Fundamental, e a experimentação, a exemplo destacam: “Construção do pensamento crítico sobre a legitimação social do conceito de ciência e suas repercussões na fragmentação e instrumentalização do processo ensino-aprendizagem”, bem como acerca de “[...] conteúdos e propostas metodológicas dos PCN; discussão e redimensionamento das práticas educativas de ciências nas primeiras séries do Ensino Fundamental.” (PPC, 5, 2012, p.36).

A proposta curricular do curso C 7 destaca sobre “Introdução aos fundamentos teóricos da ciência, ensino e conteúdos de ciências no Ensino Fundamental, análises de livros didáticos voltados ao conhecimento das ciências” e sobre “o que estudar em Ciências”, “experimentação no ensino de Ciências”, “currículo de Ciências” (PPC, 7, 2011, p.26).

Já o projeto pedagógico do curso C 1 apresenta perspectiva diferente dos cursos C 5 e C 7, assim, focaliza o estudo das tendências atuais da pesquisa sobre ensino de ciências, conteúdos e métodos, análise de programas e bibliografia, técnicas de ensino, recursos educacionais; plano de curso e de aula micro-ensino e avaliação, análise de livros didáticos, paradidáticos, TV/vídeos, CD-ROM, bases de dados e páginas WEB (PPC, 1, 2013, p. 41). Já o curso C2 apresenta proximidade

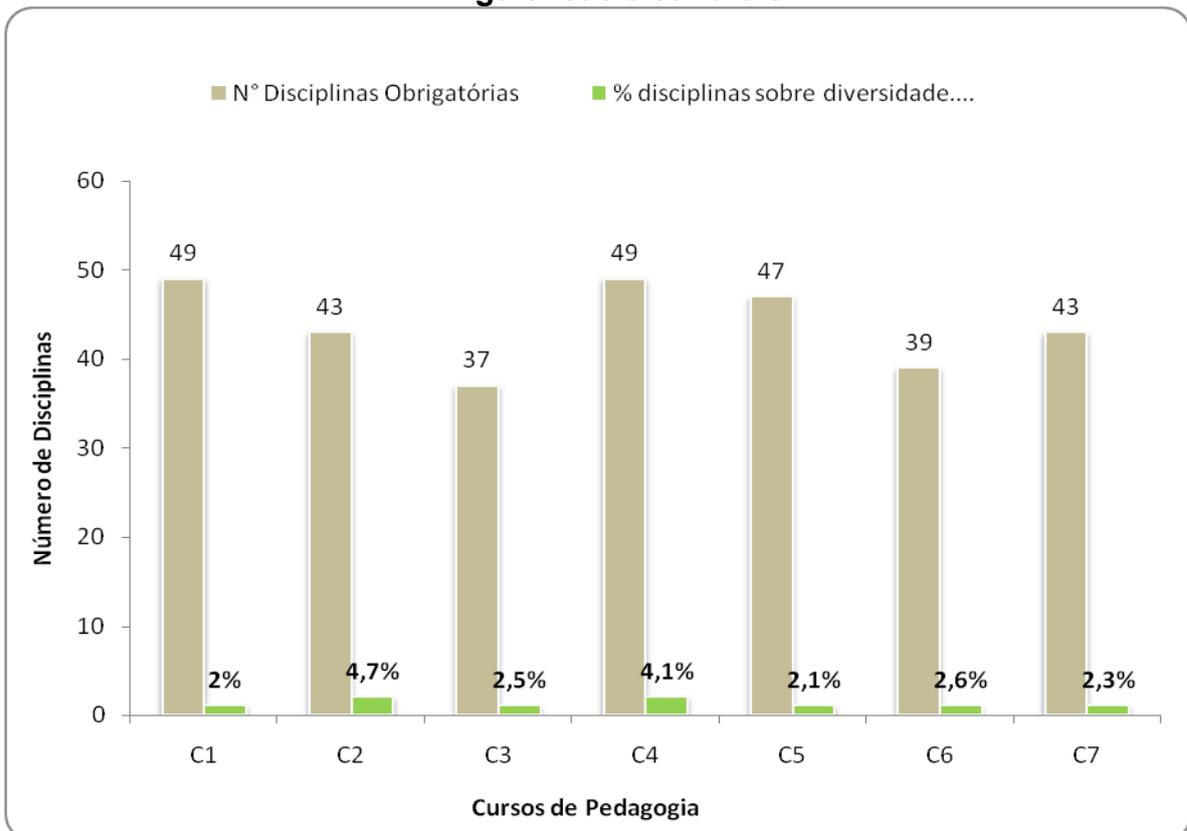
<sup>24</sup> Não foi possível identificar no Projeto Político Pedagógico correspondente ao curso C3 referências acerca da disciplina Ensino de Ciências. Entretanto, na matriz curricular disponível no *site* da instituição é prevista a disciplina “Ensino das Ciências” e 68 h/a correspondente, assim, consideramos a informação disponível no *site*.

com o que é previsto nas ementas dos cursos C 5 e C 7 no que se refere as ciências naturais, o conhecimento científico e seu processo de ensino e aprendizagem, bem como os “pressupostos metodológicos para o ensino de ciências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”; “currículo de ciências”, sobre “linguagens escritas e não-escritas, internet, programas e softwares educativos como estratégia para o ensino de ciências (PPC, 2, 2011, p.48).

#### 5.4 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIVERSIDADE, MINORIAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

No tocante aos conhecimentos relativos à diversidade, minorias linguísticas e culturais (Anexo F) o Gráfico 7 evidencia o número de disciplinas propostas nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados.

**Gráfico 7 – Percentual de disciplinas relativas à Diversidade, minorias linguísticas e culturais**



**Fonte:** Elaboração própria.

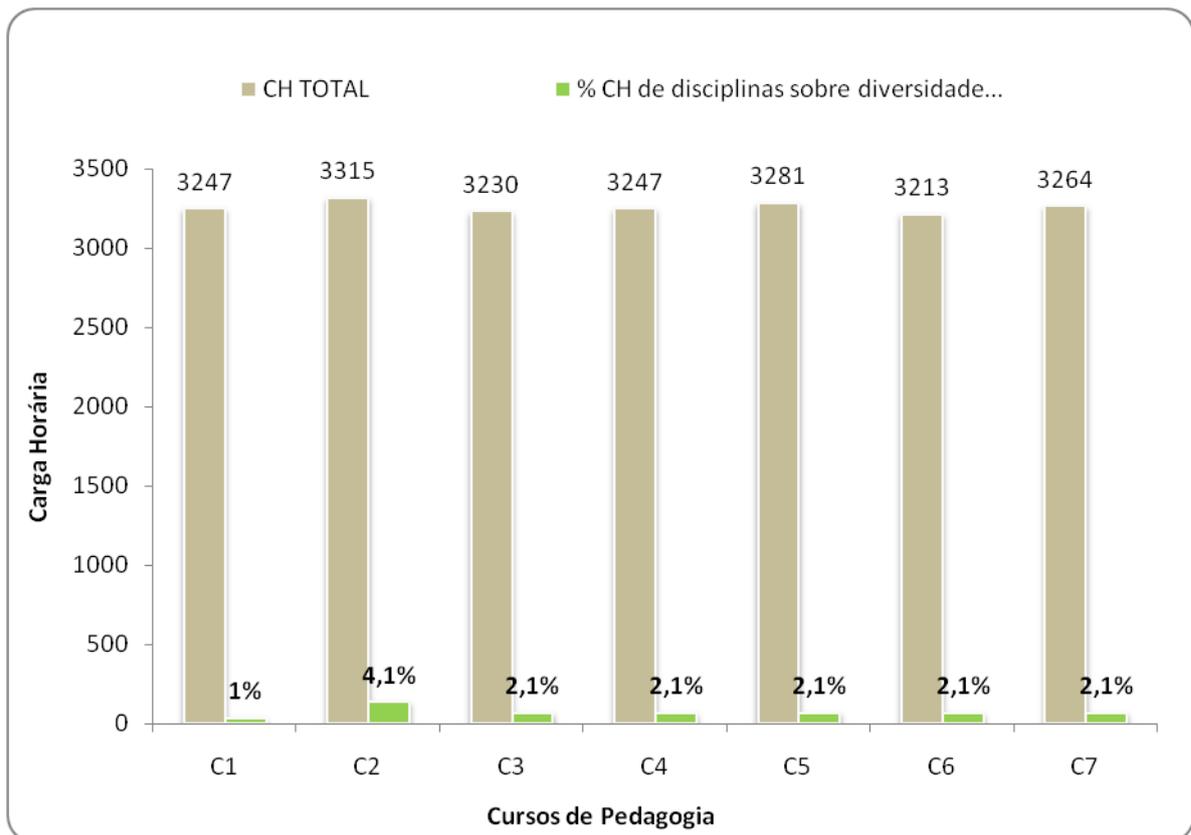
De acordo com o Gráfico 7, vê-se que os Cursos C 4 e C 2 expressam entre 4,1% e 4,7% de percentuais correspondentes a 2 disciplinas destinadas a ‘diversidade minorias linguísticas e culturais’: ‘Educação Inclusiva e Diversidade e

‘Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, dentre as disciplinas obrigatórias de suas matrizes curriculares, enquanto os demais destinam uma disciplina, o que aponta a participação reduzida desse conhecimento nos currículos analisados.

A orientação multicultural no currículo de formação do professor, consoante a Moreira (2010, p.182) trata-se de uma “lacuna a ser preenchida”. Tematizar a multiculturalidade na formação é importante, tendo em vista a necessidade do melhor preparo do professor para lidar com a pluralidade cultural das escolas e da sociedade.

O Gráfico 8, a seguir, expõe o percentual de carga horária das disciplinas relativas a esses conhecimentos nas matrizes curriculares analisadas.

**Gráfico 8 - Percentual de Carga horária das disciplinas relativas à Diversidade, minorias linguísticas e culturais**



**Fonte:** Elaboração própria.

O Gráfico 8 aponta destaque ao curso C 2 (4,1% ou 136 h/a) e menos evidências ao curso C 1, que destina (1% ou 34h/a) referente à disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Nos demais cursos estão previstas 68 h/a aos estudos voltados para inclusão e diversidade cultural.

Assim, a valorização desses conhecimentos mostra-se desigual, de maneira que a inclusão social e pluralidade cultural precisam de mais atenção, uma vez que ampliar essa discussão no âmbito acadêmico e escolar contribui para combater a desigualdade social que pode se perpetuar por intermédio do currículo (MOREIRA, 2010).

## 5.5 CONHECIMENTOS RELATIVOS À PESQUISA

Nessa categoria reunimos as disciplinas voltadas para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais – AACC – previstas no currículo de formação.

### **Quadro 10 - Número de disciplinas e carga horária relativas à pesquisa (TCC e AACC)**

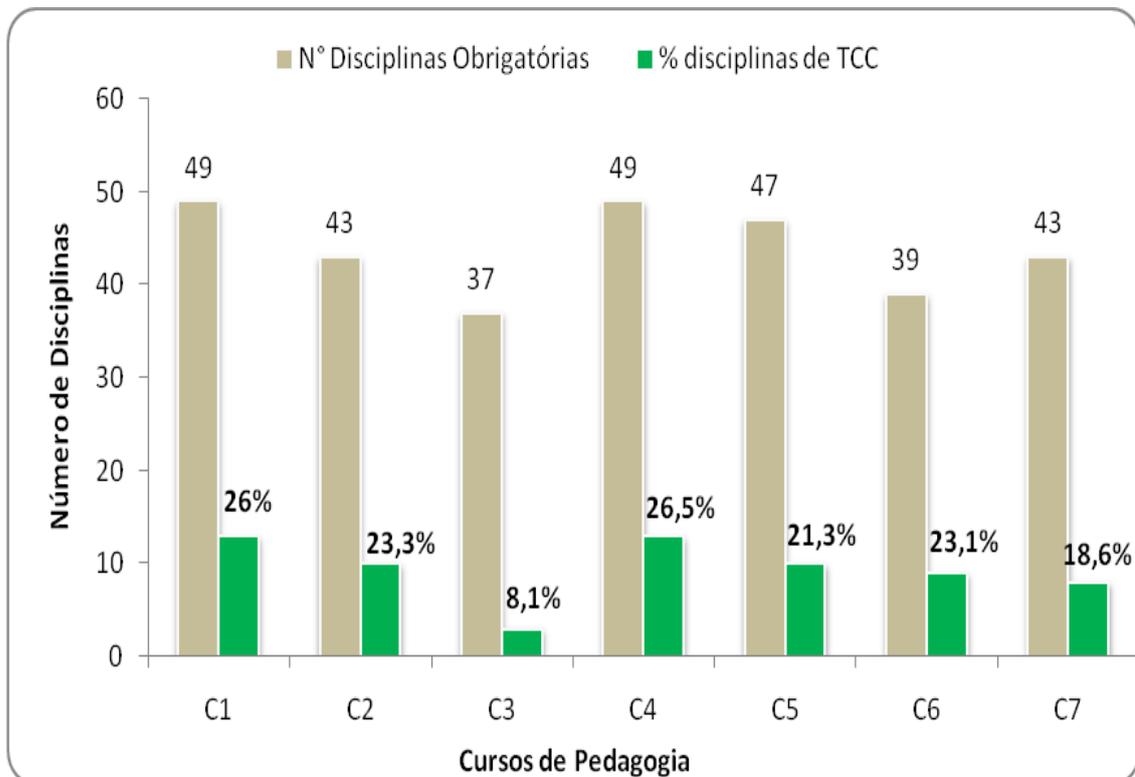
Cursos	Número de disciplinas	Carga horária das Disciplinas (TCC)	Carga horária das AACC
C1	13	459	102
C2	10	323	102
C3	03	136	102
C4	13	408	102
C5	10	374	102
C6	09	476	119
C7	08	289	102

**Fonte:** Elaboração própria.

Percebemos a importância da formação em pesquisa pela prioridade que se expressa nos documentos, não apontando ausência ou secundarização de disciplinas. Como se vê, o número dessas disciplinas é significativo, uma vez que visam o desenvolvimento da pesquisa de interesse dos discentes em formação.

Com relação às AACC, os cursos atendem às exigências, uma vez que as diretrizes orientam sobre “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.” (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE CP nº 1/2006, Artigo 7º, Inciso III).

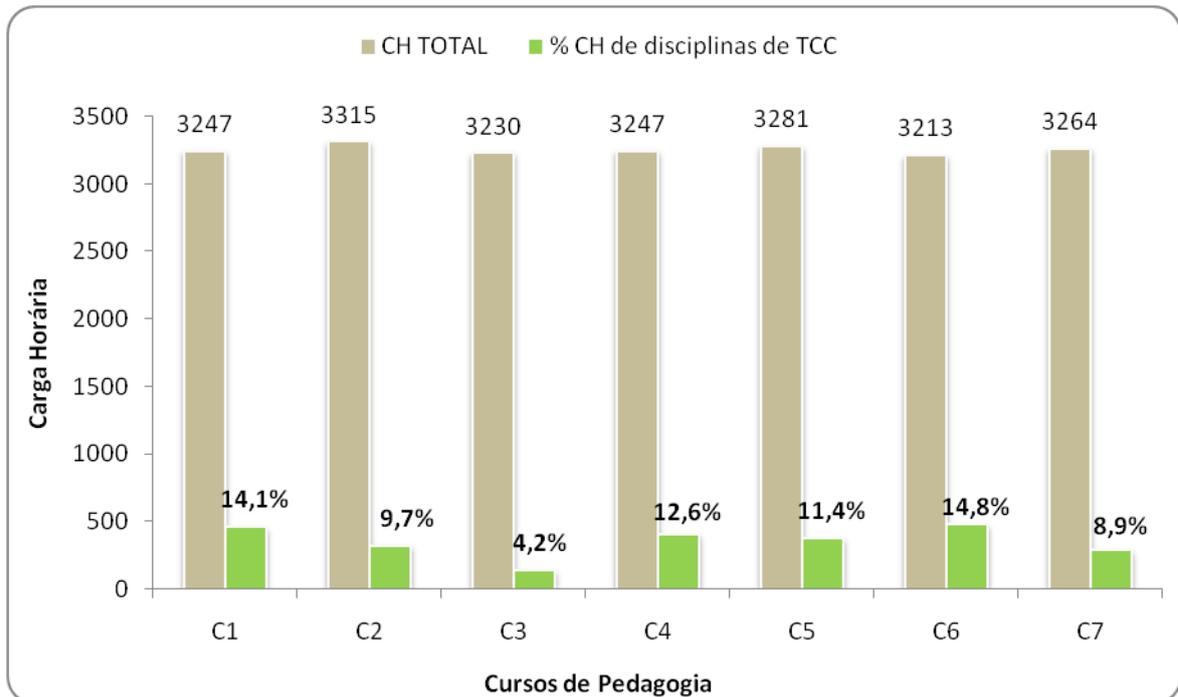
O Gráfico 9 apresenta o percentual de disciplinas relativas a ações de pesquisa – TCC (Anexo G), as quais estão propostas nos documentos analisados.

**Gráfico 9 - Percentual das disciplinas de Pesquisa – TCC**

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 9 mostra destaque aos cursos C 1 (26%) e C 4 (26,5%), visto que dentre as 49 disciplinas obrigatórias, 13 se destinam ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Em seguida, o curso C 2 (23,3%) que dentre as 43 disciplinas obrigatórias, 10 são destinadas a essas ações. Enquanto o curso que aponta o menor percentual nesse aspecto é o curso C 3 (8,1% ou 3) do total (37) de suas disciplinas obrigatórias.

O Gráfico 10 mostra o percentual de carga horária das disciplinas correspondentes à ações de pesquisa, especificamente sobre Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

**Gráfico 10 – Percentual de Carga horária das disciplinas de Pesquisa - TCC**

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 10 evidencia o percentual da carga horária das disciplinas de pesquisa voltadas para o TCC. Apesar do maior número de disciplinas evidenciado nos cursos C1 e C 4 (Gráfico 9) é o curso C 6, que oferece a maior carga horária - das 3213 horas 476 h/a são destinadas as disciplinas voltadas ao TCC, o que corresponde a 14,8% de sua carga horária total. O curso C 1 vem logo em seguida, das 3247 horas, 459 h/a são destinadas às disciplinas voltadas ao TCC, correspondendo a 14,1% da carga horária total desse curso, enquanto os cursos C 7 e C 3, oferecem para essas ações 289 e 136 horas, respectivamente.

Demo (2011, p.40) ensina que a pesquisa representa um dos horizontes estratégicos para refletir os problemas da escola e do cotidiano da sala de aula, uma vez que é reconhecida como “a base de qualquer proposta emancipatória”. Na concepção desse autor, “a pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social [...]”, coincide, assim, com a vontade de mudanças, recomeço e transformação.

A pesquisa é um dos caminhos que perpassam o processo educativo. É reconhecido que a experiência com pesquisa favorece a autonomia do professor, sobretudo é preciso melhores condições e apoio pedagógico necessário, além de se valorizar a integração pesquisa e ensino na formação inicial de professores e sua

continuidade no campo de atuação, sobretudo na escola é de igual relevância. Nessa perspectiva, conforme nos dizem Farias *et al.*, (2014, p.37) “os novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação são um caminho para dar direção e entendimento a uma formação profissional pautada nessa integração na produção do conhecimento.”

No eixo de pesquisa, também se prevê a disciplina Leitura e Produção Textual e Acadêmica, tanto direcionada para o Ensino Fundamental (PPC 5); ou para subsidiar a elaboração do TCC (PPC 1, 2013; PPC 4, 2012 e PPC 6, 2008/2012).

Sobre integração pesquisa e ensino, não foi possível percebê-la com clareza nas ementas e sua relação com a formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente é mencionada no curso C 2 ao destacar sobre: “Relação ensino e pesquisa. O professor como pesquisador. Paradigmas epistemológicos da pesquisa. Tipos de pesquisa em educação. Técnicas de coleta, organização e análise de dados [...] (PPC 2, 2011, p.49).

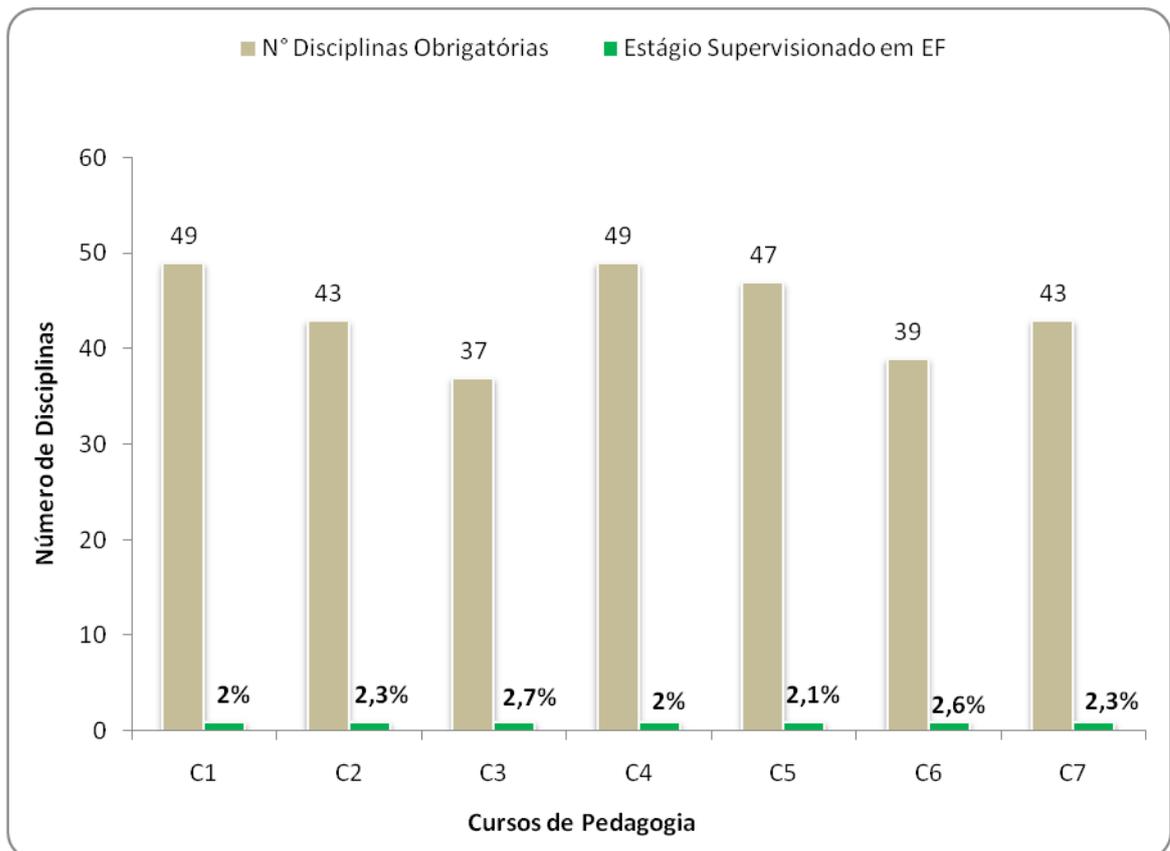
Esse aspecto não significa a ausência desse aprendizado durante a formação na prática; depende das experiências vivenciadas pelos discentes nesse percurso, uma vez que a pesquisa é mencionada nos projetos pedagógicos, como um dos eixos integradores da formação, tendo representatividade do primeiro ao nono semestre em quase maioria (5) das matrizes curriculares dos cursos pesquisados.

Sobre esse aprendizado na formação e sua repercussão para a prática docente faz-se oportuno então mencionar o estudo de Araújo (2012) que objetivou conhecer as concepções e saberes das professoras sobre pesquisa. A autora constatou forte relação da pesquisa com o desenvolvimento do TCC e frágil compreensão da relação pesquisa e ensino (ARAÚJO, 2012, p.115). Nos projetos pedagógicos analisados percebemos a relação da pesquisa com o desenvolvimento do TCC, uma vez que ações relacionadas são propostas desde os primeiros semestres à conclusão da formação, algo que é percebido claramente nas propostas curriculares dos cursos C 2, C 4, C5, C 6 e C 7.

## 5.6 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A esta categoria, agrupamos as disciplinas (Anexo H) propostas para o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Expomos no Gráfico 11:

**Gráfico 11 - Percentual de disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental**



Fonte: Elaboração própria.

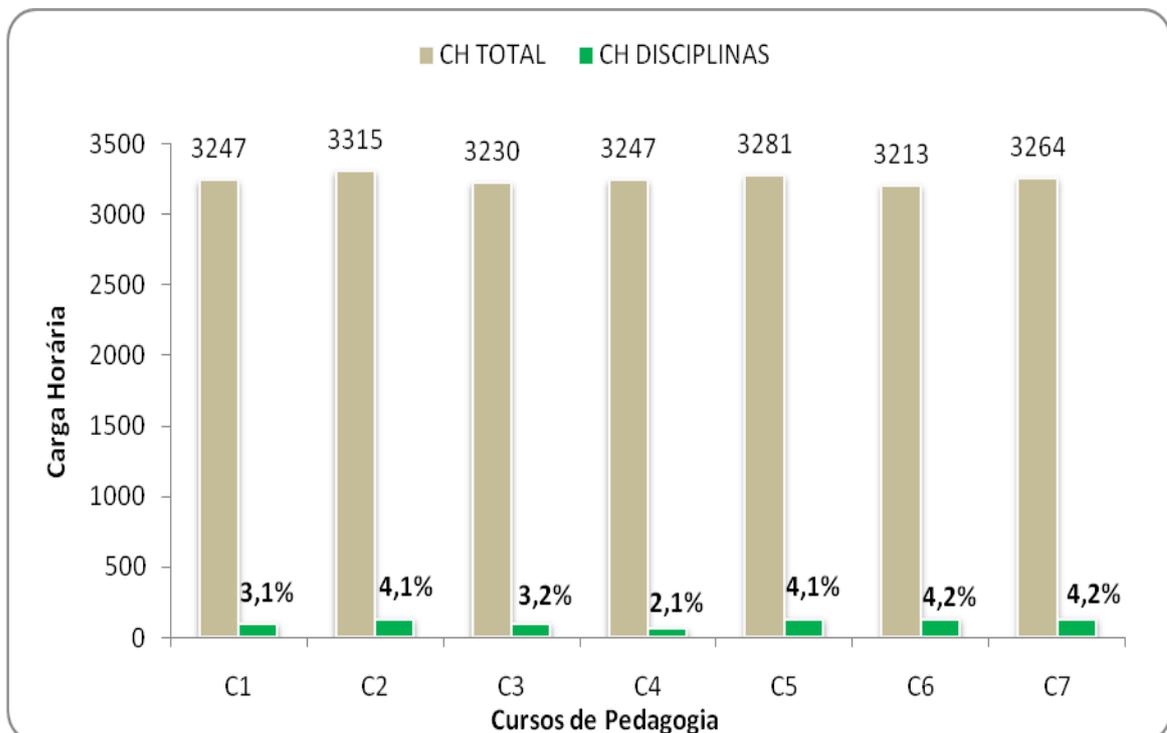
Conforme mostra o Gráfico 11 o percentual de disciplinas obrigatórias destinadas ao estágio no Ensino Fundamental não ultrapassa a 2,7% do número de disciplinas obrigatórias – entre 37 e 49 – ofertadas por curso. Os currículos destinam como obrigatoriedade na formação, uma disciplina para cada opção de estágio, seja no Ensino Fundamental (anos iniciais), Gestão Escolar ou em Educação Infantil. O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (anos iniciais) é proposto nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, a partir do 7º Semestre, aspecto que se distancia do que é previsto nas diretrizes curriculares

vigentes, de que o estágio deve ocorrer ao longo do curso (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP, nº 1 de 2006, ARTIGO 8º, IV).

De acordo com LIMA (2012, p.31), o Estágio Supervisionado é um dos espaços de reflexão sobre a carreira docente, uma experiência de formação que favorece aos discentes refletirem seus conceitos sobre “ser professor”, sobre o seu papel e da escola na sociedade. Nesse sentido, Lima (2012, p. 29) corrobora com Pimenta a ideia de “estágio como atividade teórico-prática” e “instrumentalizadora da práxis” dos futuros professores. As autoras consideram que essa experiência, quando realizada com pesquisa contribui ainda mais para a qualidade da formação docente (PIMENTA; LIMA, 2009).

No Gráfico 12 expomos o percentual de carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental propostas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais pesquisados.

**Gráfico 12 - Percentual de carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 12 mostra que os Cursos C 2, C 5, C 6, C 7 não ultrapassam 4,2% do percentual de carga horária, que corresponde às disciplinas de estágio no

Ensino Fundamental. Registra-se em seus projetos pedagógicos, cada um, 136 h/a para essa atividade. O Curso que dispõe menor tempo (68 h/a ou 2,1%) é o C 4.

Conforme as Diretrizes Curriculares o curso de Pedagogia deve destinar 300 h ao Estágio Supervisionado, sendo a prioridade para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP, 2006, ARTIGO 8º, IV).

Ainda, no tocante a essa atividade prática, o curso C 2 destina 340 h, sendo 136 h para o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PPC 2, 2011, p. 23). Com a disciplina “Estágio Supervisionado II – Anos iniciais do Ensino Fundamental” destaca essa experiência como eixo da formação a ser realizada “[...] em atividades de pesquisa e intervenção, tendo a escola como *lócus* por excelência de reflexão e o trabalho docente [...] ponto de partida e de chegada para a práxis pedagógica no Ensino Fundamental.” (p.49). O curso C 7 também define 340 h, sendo 136 h para os Anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua ementa se assemelha à proposta do curso C 2.

Enquanto o curso C5 evidencia na ementa da disciplina de Estágio Supervisionado o seguinte: “Discussão sobre as práticas do estágio do Ensino Fundamental ao longo do curso de Pedagogia e as novas perspectivas nessa área; o estágio e a prática docente; parceria entre universidade e escolas [...]”. No projeto pedagógico desse curso se estabelece 374 h para o estágio, sendo 136h para o Ensino Fundamental (PPC 5, 2012, p.38).

Já o curso C6 destina 408 h, sendo para o Ensino Fundamental 136h. De acordo com a ementa dessa disciplina evidencia sobre formação e funções, a exemplo de organização da rotina, uso de jogos, avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e prática em sala de aula (PPC 6, 2008/2012). Enquanto o curso C 1 destina 102 h para o estágio no Ensino Fundamental e em sua ementa relacionada a essa atividade, destaca sobre esse ensino, conteúdos e a relação teoria e prática (PPC, 1, 2013).

O Curso C3 prevê 304 h a serem distribuídas entre Educação Infantil, Gestão e Ensino Fundamental (p.19), sendo 102h destinadas ao curso da disciplina “Estágio Supervisionado II – do 1º ao 6º Ano do EF” (p.54), trazendo em sua ementa referências acerca de “[...] Observação, participação e execução de ações

pedagógicas em instituições escolares e não escolares dos 1º ao 6º anos do ensino fundamental.” (p.54).

O curso C 4, por sua vez, destina 306 h/a para o Estágio Supervisionado distribuídas entre gestão, EJA, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 68h/a para o Estágio no Ensino Fundamental. A ementa referente a essa disciplina traz sobre “A unidade teoria e prática e a práxis pedagógica. A articulação entre a pesquisa e o estágio e entre a universidade e os espaços educacionais. As concepções de estágio supervisionado”, “fundamentos legais, teórico-metodológicos e as experiências de estágio em Ensino Fundamental” (PPC, 4, 2012, p.35).

Conforme os dados apresentados o estágio se vislumbra como um campo de conhecimento para aprendizagens de ações pedagógicas, que incluem o ensino em sua complexidade. Entretanto, importa questionar se as condições destinadas a essa prática são suficientes para fortalecer a relação entre a universidade e a escola básica, diálogo imprescindível no processo formativo. (LIMA, 2012 p.133).

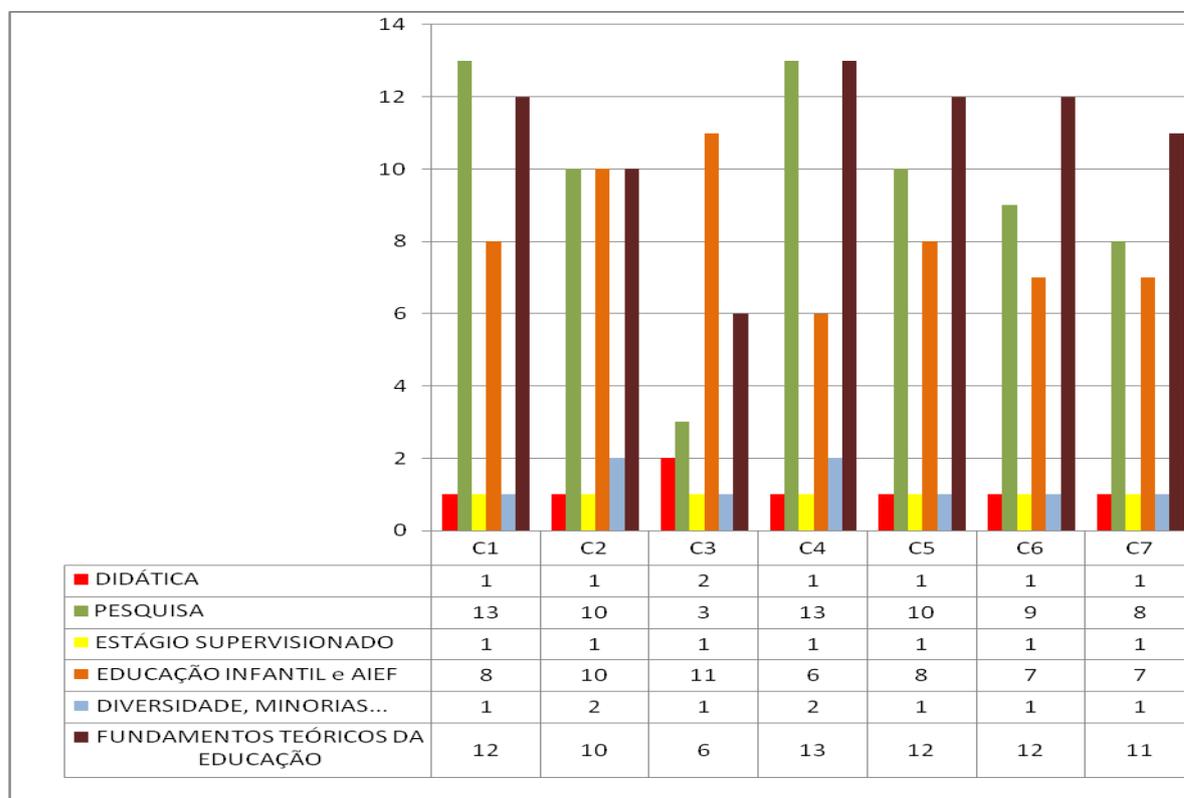
O Estágio Supervisionado e a pesquisa são duas experiências importantes no percurso formativo, nesse sentido, “Repensar la formación de los profesores implica no solo pensar en los contenidos de La formación sino también el tipo de experiencias que deben hacer parte del proceso formativo.” (POGRÉ, 2011, p.45).

## 5.7 UMA VISÃO GERAL SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Nesse tópico apresentamos a formação profissional docente reunindo as categorias anteriormente abordadas, com a intenção de mostrar um desenho preciso dos resultados e sua relação com a formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada umas das categorias discutidas estão reunidas no gráfico a seguir.

**Gráfico13 - Visão Geral das disciplinas de Fundamentos Teóricos, Didática, Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio, Diversidade Minorias linguísticas e culturais**

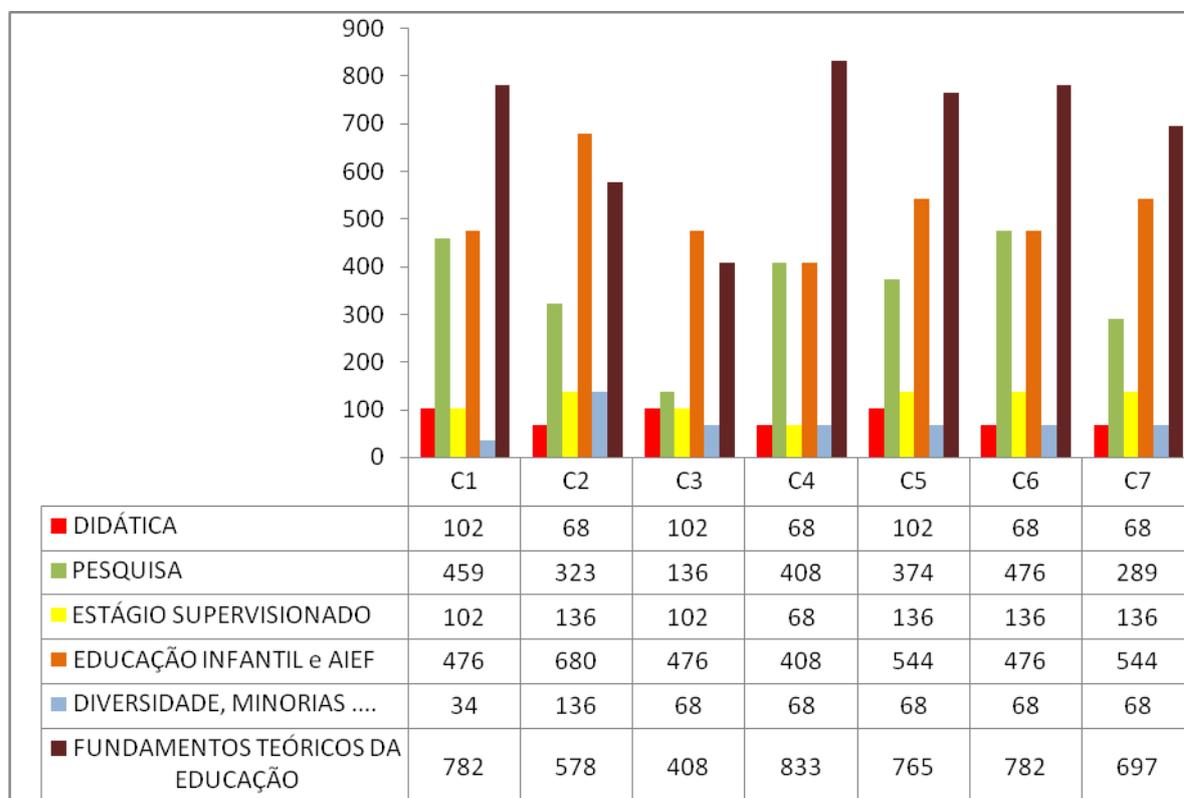


**Fonte:** Elaboração própria.

O Gráfico 13 expressa uma visão geral das matrizes curriculares analisadas dos sete cursos de Pedagogia e que aponta o destaque para 'Fundamentos Teóricos da Educação' e 'Pesquisa'. É uma demonstração das disputas entre campos de conhecimento. Conforme Bourdieu, o campo possui características próprias e o capital cultural é o que caracteriza cada campo, nesse espaço se evidenciam disputas e ao lado dessas evidências se expressam as decisões, prioridades na direção da formação do profissional pretendido.

No tocante ao tempo destinado a essas disciplinas expomos o Gráfico 14, a seguir.

**Gráfico 14 - Visão Geral da carga horária de disciplinas de Fundamentos Teóricos, Didática, Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio, Diversidade Minorias linguísticas e culturais**



**Fonte:** Elaboração própria.

O Gráfico 14 mostra expressividade aos 'Fundamentos Teóricos da Educação', 'Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental'.

Apesar de os cursos dispensarem essa atenção, constatamos a necessidade de maior valorização da Pedagogia, Didática, Arte e Educação Física, aspectos já apontados neste capítulo.

Outro conhecimento importante para a formação de professores diz respeito às novas tecnologias, o qual mostrou prioridade no caso das matrizes curriculares de três cursos C3, C5, C7, com a oferta de uma disciplina – Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs na Educação, que aponta para a necessidade de melhor valorização desse conhecimento no currículo.

Esse estudo vai ao encontro do Trabalho de Moraes (2011) ao mencionar que a nova configuração curricular reforça a tendência de uma formação generalista de formar profissionais que serão simultaneamente docentes, pesquisadores e gestores. Dessa maneira, a particularidade generalista da formação e o predomínio

da perspectiva teórica no currículo do curso de Pedagogia foram aspectos apontados no Trabalho desenvolvido por Pugas e Ramos (2012) e que também aparecem nesta investigação.

Haja vista os resultados deste estudo que sinaliza significativa expressividade aos conhecimentos relacionados aos “Fundamentos Teóricos da Educação” e “Pesquisa”, a formação priorizada é resultante das disputas de campos de conhecimentos. Discutir esse aspecto não significa desconsiderá-los como importantes, ao contrário, os “Fundamentos Teóricos da Educação” são essenciais para a compreensão do fenômeno educativo que é o objeto de estudo da Pedagogia. Igualmente, a pesquisa tem papel significativo para a Educação e o ensino, bem como contribui para a constituição dos saberes docentes. Contudo, ante ao amplo leque de possibilidades dos conhecimentos priorizados no currículo, a fundamentação pedagógica, os conteúdos de ensino e o estágio supervisionado precisam ser mais valorizados.

Esses achados refletem o dilema que perpassa a Pedagogia como Ciência da Educação, ao longo de sua história em que busca firmar-se em seu próprio campo, e somadas às questões que envolvem o curso de Pedagogia, o qual desde o início é questionado se deve formar o pedagogo ou o professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse campo, o capital cultural – conhecimento que prevalece é o que direcionará a formação, revelando a necessidade de pensar um currículo que aponte para a integração e totalidade do conhecimento, e que possa contribuir para a formação integral do ser humano, levando em conta as mudanças decorrentes da expansão cultural, novas tecnologias e necessidades sociais, e, repensar quais conhecimentos são realmente válidos para o currículo de formação inicial de professores (MORAES; ALBUQUERQUE, 2014).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão central deste estudo, destacamos como os conhecimentos necessários à docência no Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) estão propostos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos curso de Pedagogia presenciais de uma IES pública do Estado do Ceará?

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este ensaio e nossa aproximação aos dados da investigação pesquisamos o currículo, a fim de compreendê-lo além do que aparenta ser, algo que significou para nós difícil tarefa, e por isso esses achados são um convite à reflexão crítica e discussão sobre esse assunto que suscita à realização de novos estudos, novas investigações.

Assim, considerando os achados desta pesquisa sobre o currículo de formação do docente de anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados sinalizam os seguintes aspectos:

- Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação e Pesquisa figuram com destaque nas propostas curriculares;
- A Pedagogia e a Didática apresentam menos representatividade em relação à Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia;
- O tempo destinado à disciplina Didática impossibilita o aprofundamento sobre fundamentos pedagógicos da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Os ensinoss em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências são propostos no elenco das disciplinas obrigatórias, porém nas matrizes curriculares dos cursos C 6 e C 7 observamos que a disciplina Arte não figura como obrigatória.
- Apesar de priorizados ocorre um tratamento desigual, no que diz respeito ao tempo destinado a esses conhecimentos no currículo.
- Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, disponibilizam-se mais tempo e disciplinas, se comparados aos ensinoss em Ciências e Arte.
- Não se expressa nas propostas curriculares analisadas disciplina destinada à Educação Física, porém registram-se disciplinas sobre Psicomotricidade e Corporeidade nas propostas curriculares dos cursos C 1 a C 3.

- Disciplinas relativas às novas tecnologias, diversidade, minorias linguísticas e culturais, figuram em participação reduzida nas matrizes curriculares analisadas, o que aponta que tais conhecimentos precisam ser mais valorizados.
- O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental é proposto a partir do 7º Semestre, aspecto que se distancia do que é previsto nas Diretrizes Curriculares de que o estágio deve ocorrer ao longo do curso (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP, nº 1 de 2006, ARTIGO 8º, IV).

Através deste estudo concluímos que o currículo aponta para uma formação geral, em detrimento de uma formação mais voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível perceber a disputa de poder que ocorre entre os “campos” de conhecimento, revelando-se o capital cultural que é priorizado, decisões resultantes da realidade histórica vivenciada pelo curso de Pedagogia nesse momento de intensas intervenções no currículo.

Sem desconsiderar o importante papel dos fundamentos teóricos da Educação e da pesquisa na formação de professores, tais significados expressos nos documentos nos instigam a refletir que a formação de docentes para os primeiros anos de escolarização precisa superar a dimensão técnica que fragiliza a relação teoria e prática, quando deixa de atender à formação profissional de futuros professores em sua completude, seja pela ausência, secundarização ou pouca participação nos currículos de algum conhecimento que deveria ser priorizado.

O conceito de *habitus* de Bourdieu guia-nos à compreensão de que existe uma racionalidade técnica que orienta o currículo, quando se expressam ausências e/ ou silenciamentos de conhecimentos, aspecto que desfavorece a qualidade da formação.

O currículo como elaboração histórica, instituído, e que pode se tornar instituinte de novo *habitus* docente, requer mais proximidade com a realidade da escola e dos professores. Ante ao avanço das tecnologias e transformações constantes na sociedade em busca de reconhecimento das distintas culturas e importância de uma educação de qualidade, o currículo exige a reflexão crítica permanente e provocadora de mudanças.

Um dado relevante da realidade analisada nos currículos aponta para a complexidade de ensinar de forma interdisciplinar e adequada às variadas fases do desenvolvimento humano. Ante uma prática que exige múltiplas acepções teóricas e

metodológicas, que é a docência nos primeiros anos de escolarização, não se pode abrir mão de uma formação que melhor os encaminhe ao início e continuidade de sua carreira profissional, tendo como uma das principais referências desse percurso sua formação inicial.

Mas como iniciar uma carreira profissional que encaminhe os professores para um projeto de vida e futuro e mais influente na qualidade histórica da escola? Qual formação inicial traz aos professores uma formação teórica e prática com a qualidade necessária às exigências da Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a sua formação inicial lhes favorece o melhor preparo para lidar com os complexos processos da formação dos educandos nessa etapa?

Nesta reflexão não custa reforçar a ideia de que pensar em qualidade implica em considerar que as decisões sobre o currículo devem dedicar mais atenção para o conhecimento que se ensina e se constitui na sala de aula, tendo em vista o papel que desempenha o professor de através do conhecimento, conduzir os educandos à experiências mais significativas de aprendizagem, de modo a capacitá-los a pensar criticamente e intervir na sociedade.

Sugerimos, portanto, ampliação dos estudos sobre a temática “currículo de formação de docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental”, haja vista a necessidade de atualização e de mudanças mais efetivas, em razão do que está proposto nos currículos.

Nesse sentido, foi muito importante compreender como efetivamente o currículo está contribuindo para a Educação de qualidade, nesse estudo, que se aproximou dos documentos (matrizes curriculares, projetos pedagógicos, diretrizes curriculares), ensejando o ato de conhecer cada realidade dos cursos como um indicativo para contribuir com as mudanças necessárias.

Cada campo (curso de Pedagogia) é o espaço autônomo, com leis e regras próprias. Nesse espaço, configura-se o *habitus*, que são disposições, afazeres, formulações do fazer cotidiano, onde se legitima/conserva ou se transforma o que é imposto. Portanto, não são apenas lugares de reprodução da vida social, mas também espaços de disputas, onde as crenças, os discursos já legitimados, precisam ser repensados, pois há um conjunto de ações para operacionalização dos discursos e as agendas são dotadas de uma eficácia simbólica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006 – orientam quais áreas do conhecimento devem constituir o currículo de formação de professores, com destaque de que os egressos estarão aptos a ensinar os distintos conhecimentos que são necessários para o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém observamos um tratamento desigual desses conhecimentos, se comparados aos conhecimentos que tem maior participação no currículo, e alguns deles ausentes ou secundarizados, conforme evidenciou a análise no que diz respeito à Arte e Educação Física.

Em cada curso, há um currículo pautado em conhecimentos, princípios, práticas, valores. Importa refletir, então, como contribuem para minimizar as desigualdades sociais, visto que é pelo controle do capital cultural que os dominantes impõem sua cultura, fazendo com que sejam percebidas como legítimas. É por meio do *habitus*, no entanto, que podem surgir as mudanças e mesmo permanentemente afrontado às experiências novas, é preciso enxergar os problemas e buscar os caminhos para resolvê-los se queremos mudanças; se pretendemos melhor formação, melhor ensino e Educação de qualidade, precisamos encontrar saídas para minimizar o problema da fragmentação do currículo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. AGUIAR; B. Í; FREIRAS, H. C. L. SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 819. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2014
- ALBUQUERQUE, L. B. ROGÉRIO, P. (Orgs). **Educação musical: campos de pesquisa, formação e experiências**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- ALVARENGA, A. T.; ALVAREZ, A. M. S. SOMMERMAN, A. PHILIPPI, A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios de processos investigativos. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.
- ALVES, M. M. **Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, ANPED, 2008. Disponível em:<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4192--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- ALVES, F. C. A **Pesquisa como instrumento de formação docente**. 2011, 218f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2011. Disponível em:<<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francione.PDF>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>. Acesso em Fev.2016.
- ARAÚJO, S.R.P. de. **O Que sabem sobre pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental?** 2012. 140f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2012. Disponível em:<[http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_sandra%20Regina.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/_Disserta%C3%A7%C3%A3o_sandra%20Regina.pdf)>. Acesso em:14 jun. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: São Paulo: Papyrus. 1996.
- \_\_\_\_\_.1930-2002. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Pierre Bourdieu. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução Denice Bárbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. 1930-2002. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004. Título original: Choses Dites.

\_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.

\_\_\_\_\_. **Escritos da educação**. 14. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Organizadores). Petrópolis: RJ, Vozes, 2013.

BRASIL, MEC. **Lei nº 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 12 dez. de 2014.

BRASIL, MEC. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 12 dez. dezembro de 2014.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE CP nº 1 de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 16 mar. 2015.

BRASIL, MEC. SEB, Secretaria da Educação Básica – **Documentos que norteiam a Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=810&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810&msg=1). Acesso em: Mar. 2015.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Parecer homologado. 2006. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL, MEC. **Lei nº 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm). Acesso em dez. 2014.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em jan.2015

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria

de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em 30 abr. 2015.

BRASIL, MEC. PNE 2014-2020. **LEI nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 jan. 2016.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>. Acesso: em 3 de set. 2015.

BRASIL, MEC. **Relatório educação para todos, 2000-2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 03 mar. 2014.

CAVALCANTE, M. M. D. **identidade profissional do pedagogo: o *habitus* escolar como espaço de (re) construção**. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – Fortaleza-CE, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado do CEARÁ**. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAMPANI, A. Reforma curricular na formação inicial de professores da Universidade Portuguesa pós “Declaração de Bolonha” In: MORAES, Silvia Elizabeth. **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CANESIN, M.T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. de. (Orgs). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Goiás: DP&A Editora, 2002.

CANDAU, V. (Org). **Didática, currículo e saberes docentes**. R.J: DPAEd. 2002.

CASTRO, S.M.S. **Profissão-professor no Ceará (1964-1985): percursos ambíguos da docência**. 2007. Monografia (Curso de Pedagogia) Universidade Estadual do Ceará- UECE, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Docência em anos iniciais do Ensino Fundamental:** conflitos do professor pedagogo. Monografia. (Curso de Especialização em Formação de Formadores) Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2011.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**. [Online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 809-829. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>> Acesso em: 02 ago. 2015.

CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARialsabelCunha.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRAVEIRO, C. B. **A Prática de ensino no currículo de pedagogia:** uma possibilidade emancipatória? 29ª Reunião Anual da ANPED. CAXAMBU, MG. ANPED, 2006. Disponível em: <[29reuniao.anped.org.br/trabalhos/pôsteres/GT12-2052--Int.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/pôsteres/GT12-2052--Int.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.

CRUZ, S. P. S. da; BATISTA, N. J. A Polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>> Acesso 12 dez 2015.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradição. Porto Alegre: AMGH, 2010. Tradução Miguel Cabrera.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de. FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, I. M. S. de.; NUNES, A. I. B. L.; ALBUQUERQUE, M.G.M.T.; MAGALHÃES, A.G. J.; BEZERRA, J. E. B. **Relatório técnico da pesquisa integrada profissão professor políticas e memórias**. Universidade Estadual do Ceará – UECE, Mestrado em Educação/Formação de Professores – MAE Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2008/03/relatorio-tecnico-propem-cnpq-12-09-07.pdf>> Acesso em 17 dez. 2015.

FARIAS, I.M.S.; THERRIEN.J.; THERRIEN, S.M.N.; SILVA, S.P. **A Docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FARIA, J. H. de. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. p. 91-135. Barueri, SP: Manole, 2015. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. (Orgs.) **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015. P.91-35.

FAZENDA, I.C.A.; FERREIRA, N.A.S. (Orgs). **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba, PR: CRV, 2013

FRANCO, M.A.R.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2007, vol.37, n.130, pp. 63-97. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em mar. 2014.

FRANÇA, M.S.L.M. **O professor e a leitura: histórias de formação**. 2007, 191f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2011. Disponível em:<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20SOCORRO%20FRAN%C3%87A.pdf>> Acesso em: jun. 2015.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRANCO, E.K. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.litoral.ufpr.br/litoral/sites/default/files/Elize%20Keller%20Franco\\_dissertacao.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/litoral/sites/default/files/Elize%20Keller%20Franco_dissertacao.pdf).

FRANCO, M.A.S. PIMENTA, S.G. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L. de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 12 de dez. 2015.

FONSECA, M. V. R. da. **A Construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas**, 2009.32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. ANPED, 2009. Disponível em:<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5744--Int.pdf>>Acesso em:18 out. 2014.

GATTI, B, A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jan. de 2015.

GARCIA, R.G.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Q. G. **O Curso de pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>> Acesso em nov. 2014.

GOMÉZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. Pp 353-379. In: SACRISTÁN, J.G.; GOMÉZ. P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GUIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

LIBÂNIO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos Cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNIO, J.C.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAIA, M. G. B. **Professores do ensino fundamental e formação de conceitos: analisando o sistema de numeração decimal**. 2007, 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Madeline.pdf>> Acesso em: jul. 2015.

MAIA, D. L. **Ensinar matemática com o uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de Pedagogia**. 2012. 190 f.: Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dennys.pdf>> Acesso em jul. 2015.

MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

MORAES, J. C. **A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>>. Acesso em nov. 2014.

MORAES, S. E.; ALBUQUERQUE, L.B. (Orgs). **Estudos em currículo e ensino: concepções e práticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

MORAES, S.E Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília, v.86, n.213/214, p-38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/57>>. Acesso em: abr. 2015.

MOREIRA. A.F.B. (Org). **Currículo: questões atuais**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Campo do currículo no Brasil: os anos 90**. v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun/2001. Disponível em:<<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/moreira.pdf>>. Acesso em 3 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Pesquisador em currículo**. Organização e introdução - Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Authêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Começando uma conversa sobre currículo. Pp 7-39. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, D. M. do.; ANDRADE, M. E. de. **Reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates**. 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, ANPED, 2007. Disponível em:<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3723--Int.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

NEVES, C.M.C. de. Formação de professores da Educação Básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária. p. 471-499. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.

OLIVEIRA, V. B. O. de. **Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente**. 36ª Reunião Anual da ANPED. Goiânia, GO, ANPED, 2013. Disponível em:

<[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt12\\_trabalhos\\_pdfs/gt12\\_3059\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3059_texto.pdf)>. Acesso em: out de 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. FUSARI, J.C. A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico**. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRATA, G.C.F.B. Formação docente: (re) construindo-se professor reflexivo. P.307-316. In: MORAES, S.E. (Org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. (Orgs.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.

PUGAS, M. C. de S.; A.P.B. RAMOS, **Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia**. 35<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em: nov. 2014.

POTO, R. de C. C.; ANDRADE, R. A. **Políticas curriculares no ensino superior: o lugar do multiculturalismo em um projeto político pedagógico de pedagogia**, 35<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em nov.2014.

POGRÉ, P. Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? 2011. In: **Revista Perspectiva Educacional**. Vol. 51. nº1. Pp 45-56. Disponível em: <<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/73>> Acesso em fev. 2016

RAMOS, N. B.; CRUZ, S. P. S. da; SILVA, K. A. C. PINHEIRO, C. da. **Regulação da formação e do exercício do professor polivalente: uma análise dos documentos educacionais dos anos 1990 até os dias atuais**. Universidade de Brasília Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo\\_simposio\\_7\\_1022\\_nathaliabarrosr@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_1022_nathaliabarrosr@hotmail.com.pdf)>. Acesso em 01 jan.2016.

RAYNAUT, C. Dicotomia entre ser humano e natureza: paradigma fundador do pensamento científico. Barueri, SP: Manole, 2015. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. (Orgs.) **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 3-35.

RIOS, T.A. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.101-129.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: RS: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. (Coleção memória da educação). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SANTANA, L. E. L. de. **Os Saberes conceituais de pedagogos em formação inicial, acerca de Fração**. Dissertação. 2012. 182 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará – UECE. Programa de Pós-Graduação Educação PPGE. Fortaleza, 2012. Acesso em jul.2015.

SEMERARO, G. intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 373. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Acesso em 20 Nov 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Tomaz Tadeu Silva. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attilio Brunetta, revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P.7-13.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S.C (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, S. H. **Conhecimento de professores polivalentes em geometria: contribuições da teoria dos registros de representação semiótica**. Dissertação. 167p. (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE UECE, Fortaleza, 2011. Acesso em jun. 2015.

SILVEIRA, C.S. **A Formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para a prática pedagógica e profissional de professores da educação básica**. 2012, 197 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Disponível em:<<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTACAO%20CLARICE.pdf>>. Acesso em jun. 2015.

SCHEIBE, L.; AGUIAR M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68, 1999. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em 23 de setembro de 2014.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado e compreendendo o presente. In: **Revista Educação em foco**, Ano 14 - n. 17 - julho

2011 - p. 79-109. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>> Acesso em 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_.;BAZZO, V.L.A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil.. In: **Revista de Educação da Univali**. Contra Pontos Ano 1 - n. 1 – Itajaí, jan/jun de 2001 - p. 91-103. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/43/37>> Acesso em 18 nov. 2015.

SOUSA, A. C. G. de. **Representações semióticas e formação docente para o trabalho com números e operações nos anos iniciais do ensino fundamental**. 145 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Cl%C3%A1udia%20Gouveia.pdf>> Acesso em jun.2015.

SOMMERMAN, A. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2015. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. (Orgs.) **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015. p.165-211.

TERRIEN, S. M. N.; FARIAS, I. M. S. de.; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Métodos de Pesquisa. VIII. Fortaleza: EDUECE, 2011.

\_\_\_\_\_. MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S. de; TERRIEN, S. M. N. **Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental**. Fortaleza: EDUECE, 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, RAP - Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Jan./Fev. 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>> Acesso em 13 ago. 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.>> Acesso em 12 de abr. de 2015.

VICENTINI, P. P.; LUGLE, R.G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

## APÊNDICES

Apêndice A – Número de Trabalhos relativos à temática “Currículo e Formação de Professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

Locais de busca	Trabalhos encontrados	Trabalhos relativos	Trabalhos selecionados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	3.231	119	1
GT 12 de Currículo da ANPED	188	7	1
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE	153	09	3
Soma	3.572	135	5

**Fonte:** Elaboração própria.

Apêndice B – Objetivos dos trabalhos selecionados na BDTD, GT 12 – ANPED – e  
PPGE/UECE

Locais de busca	Autores	Objetivo
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD	MORAES, J.C. 2011	Analisar criticamente o processo de formação de professores que se realiza atualmente nos cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura, a partir das modificações que as Diretrizes Curriculares de 2006 instituíram no Currículo.
GT 12 de Currículo da ANPED	PUGAS, M.C.S.de RAMOS, A.P.B. 2012	Compreender como os sentidos de conhecimento, objeto de ensino da Educação Básica, são fixados em meio aos fluxos de conhecimentos considerados válidos para serem ensinados aos futuros professores.
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE	MAIA, M. G.B. 2007	Analisar o nível de elaboração conceitual de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o SND.
	ARAÚJO, S.R.P. de 2012	Conhecer as concepções e saberes das professoras sobre pesquisa.
	FRANÇA, M.S.L.M 2007	Analisar, pela história leitora dos professores, o lugar da leitura na formação dos docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries.

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice C – Disciplinas obrigatórias de 'Fundamentos Teóricos da Educação'  
propostas nas Matrizes Curriculares

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	CH
C1	Seminário de Introdução a Universidade e ao Curso; Fundamentos de Filosofia; Filosofia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento I; Psicologia do Desenvolvimento II; Psicologia da Aprendizagem; Fundamentos da Sociologia; Sociologia da Educação; História da Educação I; História da Educação II; Ética e Docência; Economia e Educação	12	782
C2	Introdução à Universidade e ao Curso; Filosofia da Educação I ; Introdução a Educação; Psicologia do Desenvolvimento I (infância); Psicologia do Desenvolvimento II (adolescência); Psicologia da Aprendizagem; Sociologia da Educação I; História da Educação I; Formação e identidade do Pedagogo; História da Educação II (Brasil e Ceará)	10	578
C3	Filosofia e Educação I; Socioantropologia e Educação I; Psicologia e Educação I; História da Educação; Psicologia e Educação II; História da Educação no Brasil	06	408
C4	Introdução a Universidade e ao Curso, Introdução a Pedagogia, Teoria da Educação I, Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II, Sociologia da Educação I, Sociologia da Educação II, Economia, Política e Educação, História da Educação I, História da Educação II, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Psicologia da Aprendizagem, Educação Popular e Movimentos Sociais, Pedagogia de Paulo Freire; Educação Ambiental.	13	833
C5	Filosofia da Educação I; Introdução a Educação; Psicologia do Desenvolvimento I - (Infância); Introdução a Universidade e ao Curso; Filosofia da Educação II; Cultura Brasileira; História da Educação I (Geral); História da Educação II (Brasil); Psicologia da Aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento II – (Adolescência); Sociologia da Educação I; Economia, Política e Educação Trabalho e Educação.	12	765
C6	Introdução a Universidade e ao Curso; Filosofia da Educação; Teoria do Conhecimento; Introdução a Ciência da Educação; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Psicologia da Educação III; Sociologia da Educação I; Sociologia da Educação II; História da Educação I; História da Educação II; Formação Econômica Política e Cultural	12	782
C7	Sem. de Introdução a Universidade e ao Curso ; Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; Psicologia do Desenvolvimento I; Psicologia do Desenvolvimento II; Psicologia da Aprendizagem; Sociologia da Educação I; Sociologia da Educação II; Introdução a Educação; História da Educação I; História da Educação II,	11	697

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice D – Disciplinas obrigatórias de 'Didática' propostas nas Matrizes Curriculares.

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	C H
C1	Didática Geral	1	102
C2	Didática Geral I	1	68
C3	Didática; PCC I: A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2	68
			34
C4	Didática Geral	1	68
C5	Didática Geral	1	102
C6	Didática Geral	1	68
C7	Didática	1	68

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice E – Disciplinas obrigatórias relativas à Educação Infantil e Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	CH
C 1	Ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização e Letramento; Ensino da Matemática; Ensino de História; Ensino de Geografia; Ensino de Ciências; Fundamentos da Arte-Educação; Psicomotricidade e Corporeidade.	08	476
C 2	Língua Portuguesa I na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF; Língua Portuguesa II na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF; Fundamentos da Leitura e da Escrita; Fundamentos da Educação Infantil; Matemática I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Matemática II na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; História e Geografia I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ciências Naturais I na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Arte-Educação; Corporeidade e Psicomotricidade na Educação.	10	680
C 3	Linguagem e Códigos na Educação Infantil e nos Iniciais do EF; Literatura Infanto-juvenil; Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PCC VII: A História na Educação Infantil e nos Iniciais do Ensino Fundamental; Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PCC VI: A Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Os saberes Complementares na Educação Infantil e nos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino das Ciências; Arte-Educação Psicomotricidade e Corporeidade.	11	476
C 4	Ensino em Português; Alfabetização de Crianças; Ensino em Matemática; Ensino em Geografia e História; Ensino em Ciências; Arte-Educação.	06	408
C 5	Literatura Infanto-juvenil; Alfabetização de crianças; Ensino de Português; Ensino de Matemática; O Ensino de História; O Ensino de Geografia; O Ensino de Ciências da Natureza; Arte-Educação.	08	544
C6	Ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização de Crianças; Literatura Infantil; Fundamentos Linguísticos para Educação; Ensino da Matemática; Ensino de Geografia e História; O Ensino de Ciências da Natureza.	07	476
C7	Ensino de Português; Alfabetização e Letramento; Literatura Infantil; Ensino da Matemática; Ensino de História; Ensino de Geografia; O Ensino de Ciências.	07	544

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice F – Disciplinas obrigatórias relativas à ‘Diversidade, Minorias Linguísticas e Culturais’ Propostas nas Matrizes Curriculares

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	CH
C1	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	01	34
C2	Educação Inclusiva e Diversidade Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	02	68 68
C3	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	01	68
C4	Educação e Diversidade Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	02	34 34
C5	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	01	68
C6	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	01	68
C7	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	01	68

**Fonte:** Elaboração própria.

Apêndice G – Disciplinas obrigatórias relativas à ‘Pesquisa’ propostas nas Matrizes Curriculares

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	CH
C1	Metodologia do Trabalho Científico; Leitura e Produção Textual e Acadêmica; Estatística Aplicada à Educação; Pesquisa Educacional; Monografia I; Monografia II; Estudos Integrados I; Estudos Integrados II; Estudos Integrados III; Estudos Integrados IV; Estudos Integrados V; Estudos Integrados VI; Estudos Integrados VII; Estudos Integrados VIII	14	459
C2	Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa Educacional; Estudos Orientados I; Pesquisa na Prática Pedagógica I; Estudos Orientados II - Projeto de Pesquisa; Estudos Orientados III – Revisão de Literatura; Estudos Orientados IV – Construção do Referencial Teórico; Estudos Orientados V – Construção da Metodologia de Pesquisa; Estudos Orientados VI – Pesquisa de Campo; Monografia; Seminário de Conclusão de Curso: apresentação das monografias	10	323
C3	Metodologia da Pesquisa Científica; Projeto de Pesquisa; Monografia	03	136
C4	Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa Educacional; Monografia I – Projeto de Pesquisa; Monografia II – Pesquisa de Campo; Monografia III – Relatório de Pesquisa; Pesquisa e Prática Pedagógica I – Planejamento; Pesquisa e Prática Pedagógica II – Diagnóstico; Pesquisa e Prática Pedagógica III – Sistematização; Pesquisa e Prática Pedagógica IV – Socialização; Pesquisa e Prática Pedagógica V - Plano de Ação 1; Pesquisa e Prática Pedagógica VI - Plano de Ação 2; Pesquisa e Prática Pedagógica VII - Plano de Ação 3; Pesquisa e Prática Pedagógica VIII– Plano de Ação 4.	13	408
C5	Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, Monografia I (Pedagogia); Monografia II (Pedagogia); Pesquisa e Prática Pedagógica I; Pesquisa e Prática Pedagógica II; Pesquisa e Prática Pedagógica III; Pesquisa e Prática Pedagógica IV; Pesquisa e Prática Pedagógica V; Pesquisa e Prática Pedagógica VI.	10	374
C6	Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa Educacional; Monografia Pesquisa e Prática Pedagógica I; Pesquisa e Prática Pedagógica II, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Pesquisa e Prática Pedagógica IV; Pesquisa e Prática Pedagógica V; Pesquisa e Prática Pedagógica VI.	09	476
C7	Pesquisa Educacional; Projeto de Monografia; Orientação e Apresentação de Monografia; Pesquisa e Prática Pedagógica I; Pesquisa e Prática Pedagógica II, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Pesquisa e Prática Pedagógica IV; Pesquisa e Prática Pedagógica V.	08	289

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice H – Disciplinas obrigatórias relativas ao ‘Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental’ propostas nas matrizes curriculares

Cursos	Disciplinas	Número de disciplinas	CH
C1	Estágio III – anos iniciais do Ensino Fundamental	01	102
C2	Estágio II – séries iniciais do Ensino Fundamental	01	136
C3	Estágio Supervisionado II no 1º ao 6º Ano do Ensino Fundamental	01	102
C4	Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (anos iniciais)	01	68
C5	Estágio II no Ensino Fundamental	01	136
C6	Estágio II – anos iniciais do Ensino Fundamental	01	136
C7	Estágio no Ensino Fundamental	01	136

**Fonte:** Elaboração própria.

**ANEXOS**

## Anexo A – Instrumental de Pesquisa

**Título da Pesquisa:** Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Análise do Currículo dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado do Ceará

### I - Dados de caracterização das IES

Forma de Organização:

Região:

Município:

Nome da IES:

Nome da Mantenedora:

Nº código *E-MEC*:

Endereço:

CEP: ..... Telefone

Coordenação

E-mail:

Nº de vagas no processo seletivo:

Matutino ( ) vespertino ( ) noturno ( )

Forma de ingresso ( ) nota ENEM ( x ) vestibular

### Natureza da instituição

( ) pública

( ) federal ( ) estadual ( ) municipal

( ) privada ( ) sem fins lucrativos ( ) com fins lucrativos

( ) filantrópica ( ) confessional ( ) comunitária

### Tipo de instituição de Ensino Superior

( ) Universidade ( ) Centro Universitário ( ) Faculdade Instituto ( )

### Tipo de organização curricular

( ) disciplinar ( ) modular ( ) outra

### Carga horária total do curso:

Curso: ( ) semestral ( ) anual

Carga horária semanal:

Carga horária semestral:

Carga horária do estágio:

Carga horária das disciplinas:

Carga horária das AACC:

### Tempo de integralização:

( ) 3 anos/ 6 semestres ( ) 3 anos e meio/7 semestres

( ) 4 anos/8semestres ( ) 4 anos e meio/9 semestres

( ) 5 anos/10 semestres ( ) mais de 5 anos

### Registros no *E-MEC* de matrizes curriculares em curso

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3

**Nota no ENADE:**

**II – Dados para análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas (último registro no E-MEC)**

**1- Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação** (*Introdução aos estudos de Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, História da Educação, Antropologia etc.*)

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais**

(*Políticas da Educação Básica, Currículo, Teorias do Currículo, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, etc.*)

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**3 –Conhecimentos relativos à formação profissional docente** (*Conteúdos do currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, didáticas e/ou metodologias específicas, práticas de ensino*)

**3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**3.2 Conhecimentos relativos à educação infantil**

### 3.2.1 Currículo/Linguagem na Educação Infantil

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 3.2.2 Outros conhecimentos da Educação relacionados à Ed. Infantil

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 3.3 conhecimentos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental

nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental (especificação dos dois níveis de ensino juntos)

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 3.5 Conhecimentos relativos à Didática

(planejamento, avaliação da aprendizagem, Didática Geral)

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga</b>	

<b>horária total do curso</b>	
-------------------------------	--

**4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional** (*Coordenação do trabalho Pedagógico, Fundamentos Gestão Educacional, Supervisão, Educação em espaços não escolares, Avaliação institucional, Gestão Pedagógica*)

**4.1 Relativos à escola:**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**4.2 Relativos aos espaços não escolares:**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado:**

**5.1 - Sem especificação do nível de ensino**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**5.2 Com especificação:**

**5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio na Educação Infantil**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

**5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio no Ensino Fundamental**

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga
--------------------	-------

	horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 6. Sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 7. Conhecimentos relativos à diversidade, à inclusão social, às diferenças e às minorias lingüísticas e culturais.

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

### 8. Disciplinas optativas

Nº de disciplinas:

Nome da disciplina	Carga horária
<b>Soma</b>	
<b>% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso</b>	

## Anexo B - Carta de Apresentação

Fortaleza, .....de.....de.....

AT/ Senhor(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia

Prezado(a) Senhor(a)

Vimos, por meio desta, solicitar, respeitosamente, a colaboração de V.Sa. para a realização da Pesquisa.....sob nossa responsabilidade. Seu principal objetivo é identificar como os cursos de pedagogia estão organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Assim, solicitamos sua colaboração no sentido de disponibilizar os dados: matriz curricular do curso de Pedagogia de sua Instituição e as ementas e/ou os programas do conjunto de suas disciplinas obrigatórias e optativas.

A pesquisa será desenvolvida no âmbito do.....do Estado do Ceará. Os pesquisadores vinculados ao projeto são da Universidade..... e contam com o apoio da.....em.....

As informações solicitadas deverão ser encaminhadas para o endereço eletrônico: ..... e em nome da pesquisadora responsável por este contato:.....da Universidade..... Telefones: .....

Salientamos que os dados de identificação das instituições serão mantidos em sigilo. Os resultados da pesquisa, por sua vez, serão divulgados às instituições participantes. Certa da atenção de V.Sa., desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

---

 Pesquisadora responsável.