

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

**ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN:  
UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**MOSSORÓ/RN  
2013**

**ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN:  
UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anadja Marilda Gomes Braz.  
Coorientadora: Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

**MOSSORÓ/RN  
2013**

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Oliveira, Alana Raquel Gama de.

Formação do professor no curso de pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental . / Alana Raquel Gama de Oliveira. – Mossoró, RN, 2013.

101 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Anadja Marilda Gomes Braz.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação inicial - Dissertação. 2. Pedagogia - Dissertação. 3.

Conhecimento profissional - Dissertação. I. Braz, Anadja Marilda Gomes. II.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

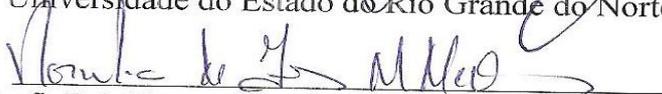
ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA

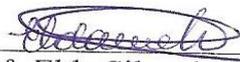
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: UM  
OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS  
ESPECÍFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA DE APROVAÇÃO: 29 / 11 / 2013

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Anadjá Marilda Gomes Braz  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Normandia de Farias Mesquita Medeiros  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elda Silva do Nascimento Melo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Giovana Carla Cardoso Amorim  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico esta dissertação àqueles que vivenciaram comigo esse sonho, que compartilharam a aventura de edificar saberes pessoais e profissionais e que assumiram a construção da liberdade cognitiva sobre os conhecimentos necessários a serem apreendidos nessa trajetória, em especial aos meus adorados pais, Alaide e Vandilson.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa o apogeu de uma construção coletiva e individual que foi sendo edificada com o auxílio de familiares, professores e amigos. Aos que participaram desse momento, registro meus sinceros agradecimentos.

À minha adorada família, Alaide e Vandilson (pais) e Thiago e Amanda (irmãos), por compreender minhas ausências e oferecer apoio incondicional em todas as fases de elaboração desta pesquisa.

À Profa. Dra. Anádja Marilda Gomes Braz, minha orientadora, com quem pude compartilhar conhecimentos e ampliar possibilidades de interlocução entre a formação do professor que temos e a que necessitamos e desejamos. Meu respeito e admiração por essa profissional que, com rigor e afeto, apontou os caminhos para a conclusão desta pesquisa.

À Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquista Medeiros, minha coorientadora, pelo apoio, disponibilidade e reflexões que conduziram à interessante tarefa da ousadia intelectual.

Aos professores, aos colegas mestrandos e às amigas Helena Ferreira, Iandra Fernandes, Elane Barbosa, Suênia Duarte, Sandra Sinara e Aurélia Sarmiento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com quem aprendi bastante durante essa experiência.

À Profa. Especialista Liana Couto Dantas, supervisora do Estágio em Docência, um agradecimento especial por partilhar suas riquíssimas experiências profissionais.

Finalmente, minha gratidão ao meu amigo inseparável, Almir Eduardo, com quem dividi angústias e vitórias. Agradeço pela escuta sensível, pelos conselhos “científicos” e pelo encorajamento terno.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

(Rubem Alves, 2001)

## RESUMO

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente (GPFDP/UERN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Insere-se no campo investigativo da formação inicial do professor, cujo objeto de estudo centra-se na organização curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, com foco nas disciplinas obrigatórias que compõem os conhecimentos profissionais específicos para a atuação da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo identificar a perspectiva formativa do curso de Pedagogia/*Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tomando como referência a organização das disciplinas referentes aos conhecimentos profissionais específicos para a docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de destacar seus componentes formativos. A relevância deste estudo está em compreender as características da formação do curso de Pedagogia da UERN, oportunizando novos estudos e proposições relativas à reformulação curricular. Para tanto, utiliza-se da abordagem quanti-qualitativa do tipo estudo de caso e pesquisa documental. A construção e a análise dos dados baseiam-se na perspectiva teórico-legal das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o referencial teórico-conceitual põe em destaque teóricos e estudiosos como Gatti (2010), Gatti e Barretto (2009), Marcelo García (1999), Pérez Gómez (1998), Contreras (2002) e Schön (1983, 1987). Dessa forma, constata-se que a formação inicial do professor do curso de Pedagogia da UERN vem avançando no que diz respeito à ampliação do campo de atuação do Pedagogo, conforme sugerido nas DCNs, contudo os conhecimentos profissionais específicos à atuação do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental revelam-se como objetos merecedores de atenção no processo de reformulação curricular.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação inicial. Pedagogia. Conhecimento Profissional.

## ABSTRACT

This work comprises of a Master's degree's research financed by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), linked to Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente – GPFPD (Research Group in Teaching Formation and Professionalization) and also Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC (Post-Graduation Program in Teaching) both by UERN. The research intends to investigate the initial teacher formation by studying the curricular organization of Pedagogy course from UERN's Central *Campus*, focused on the compulsory subjects that comprise the specific professional knowledge for teaching lower elementary school. It aims to identify the formative perspective of Pedagogy course in Central *Campus* of Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, taking as a reference the subject organization related to specific professional knowledge of the teacher for lower elementary school, highlighting the curriculum aspects. The relevance of this study is to understand the formative features of Pedagogy course of UERN, giving the opportunity to new studies and propositions related to curricular formation. In order to do that, it has been used the quanti-qualitative approach of the case study and documental research type. The built and data analysis has been based on the legal-theoretical perspective from Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brazilian Curricular Directives) and the concept-theoretical references highlight theorists and scholars such as Gatti (2010), Gatti and Barretto (2009), Marcelo Garcia (1999), Pérez Gómez (1998), Contreras (2002) and Schön (1983, 1987). This way, it has been found that the initial teacher formation of Pedagogy course from UERN has been advancing concerning to the acting field enlargement of the pedagogues, as it has been suggested on the DCNs. However, the specific professional knowledge for the teachers' performance in low elementary education has been shown as something that requires some attention on the curricular reformulation process.

**KEY-WORDS:** Initial formation. Pedagogy. Professional knowledge.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos legais analisados.....	21
Quadro 2: Síntese das Etapas Metodológicas.....	22
Quadro 3: Conjunto de Disciplinas/Componentes Curriculares – cursos de Pedagogia do Brasil.....	24
Quadro 4: Conhecimento Profissional na Formação Inicial do Professor.....	60
Quadro 5: Fluxograma das disciplinas e atividades do curso de Pedagogia.....	72
Quadro 6: Total de horas-aula das disciplinas/atividades segundo as categorias de análise....	74
Quadro 7: Ementas das Disciplinas que compõem a formação profissional específica.....	78
Quadro 8: Análise do Ementário das Disciplinas com seus componentes formativos.....	80

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Composição do trabalho e o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.....	27
Figura 2: Representação dos componentes da formação inicial entendidos como inerentes à prática profissional do professor.....	51
Figura 3: Representação dos princípios formativos necessários à formação profissional do professor, acrescidos no currículo do curso de Pedagogia UERN.....	70

## **LISTA DE SIGLAS**

CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

EDAPE – Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas

ENPRAD – Encontro de Práticas Formativas na Docência

FE – Faculdade de Educação

FURNN – Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEMAPED – Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

PSV – Processo Seletivo Vocacionado

PSVNID – Processo Seletivo de Vagas não Iniciais Disponíveis

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>11</b>
1.1 Configuração do Objeto e Questões Norteadoras.....	11
1.2 Objetivos da Investigação e Marco Teórico .....	16
1.3 Importância do Estudo.....	17
1.4 Questões Metodológicas.....	17
1.5 Composição do Trabalho.....	27
<b>2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS .....</b>	<b>29</b>
2.1 Breve Reflexão sobre a Formação do Pedagogo no Brasil .....	29
2.2 A Racionalidade Prática como Norteadora de Novas DCNs .....	34
2.3 A Organização Curricular Integrada.....	42
<b>3 CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR... ..</b>	<b>48</b>
3.1 Concepções e Características da Formação Inicial do Professor .....	48
3.2 Discussões em torno do Conhecimento Profissional dos Professores.....	52
3.3 Os Conhecimentos Profissionais no Âmbito desta Investigação.....	58
<b>4 PERSPECTIVA FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL.....</b>	<b>61</b>
4.1 Trajetória do Curso de Pedagogia da UERN.....	61
4.2 Considerações sobre o Funcionamento e a Organização do Curso de Pedagogia.....	64
4.3 Organização das Disciplinas Obrigatórias.....	73
4.4 Características das Ementas Relativas aos Conhecimentos Profissionais Específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>95</b>

## 1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Neste capítulo, de caráter introdutório, explicitamos o objeto de estudo e as questões norteadoras, tomando como base as pesquisas existentes que dialogam com o nosso interesse de pesquisa.

Na sequência, descrevemos a importância do estudo, pois entendemos que vem contribuir para a ampliação das discussões sobre a formação inicial do professor, principalmente com o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

No percurso metodológico adotado, explicitamos os caminhos percorridos que nos levaram aos resultados construídos. Por fim, apresentamos a composição do nosso trabalho, de modo a proporcionar uma visão geral desta pesquisa. Assim, entendemos que este primeiro capítulo situará o leitor sobre nosso objeto de pesquisa e a trajetória adotada para a sua compreensão.

### 1.1 Configuração do Objeto e Questões Norteadoras

O papel da instituição escolar e a função do professor têm sido constantemente analisados, principalmente a partir da década de 1980, quando as abordagens da racionalidade técnica começaram a ser questionadas e substituídas pelo modelo da racionalidade prática. Nesse momento, o professor é compreendido como sujeito de sua formação, portanto da sua própria prática. Contudo, para assumir esse novo papel, esse profissional teve de se reinventar e, com ele, as propostas educacionais e/ou curriculares vêm gradativamente sendo reconfiguradas.

Os cursos de formação de professores se reestruturaram em torno dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, bem como das habilidades e competências para a atuação docente. Toda mudança curricular parte de uma necessidade histórico-cultural e esta, por sua vez, influencia no comportamento dos professores e nos conhecimentos a serem adquiridos e ensinados por eles. Assim, foram se formando questões relacionadas à formação inicial do professor, à organização curricular e ao conhecimento profissional, que passaram a ser pauta

em congressos, seminários, pesquisas acadêmicas e dissertativas e que hoje são imprescindíveis para o entendimento das propostas formativas para o professor.

Essa mudança paradigmática e suas implicações têm sido discutidas, seja internacionalmente, por Nóvoa (2002), Contreras (2002), Garcia (1999) e Schön (1987); seja nacionalmente, por Brzezinski (2002), Pimenta (1999), Freire (1996), Braz (2006), Medeiros (2005), dentre outros.

Observamos que o processo histórico da educação superior está imbricado pela tríade formação inicial, organização curricular e conhecimentos profissionais. No entanto, a preocupação com esses dois últimos elementos é mais recente do que com o primeiro, caracterizando-se como um desafio, especialmente quando buscamos construir um perfil profissional para atuar na contemporaneidade, visto que a organização curricular deve partir dos objetivos que se quer alcançar com ele, o que devem saber os professores e como será sua atuação diante da complexidade da sociedade atual.

As discussões acerca desses elementos fazem parte de um processo que proporcionou a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com o objetivo de assegurar a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as iniciativas que as DCNs trazem, destacamos a elevação na qualidade da formação inicial do professor, ao propor, dentre outras coisas, a superação da ruptura entre a teoria e a prática, instaurada nas universidades desde os primados do pensamento cartesiano.

Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ocasião em que vigoravam as orientações para a formação inicial do professor, com habilitação específica para o *Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, conforme orientações da LDB 9.394 de 1996. Naquele contexto, a Faculdade de Educação já havia instalado estudos e discussões sistemáticos para efetivar a organização da nova proposta pedagógica, em decorrência das novas orientações curriculares que vinham sendo propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovada pelo Ministério da Educação desde 2001.

Naquela ocasião, os professores da Faculdade de Educação comprometeram-se em analisar as propostas vinculadas às novas DCNs, objetivando reorganizar a estrutura curricular do curso de Pedagogia, que havia sido reformulada pela última vez no ano de 1995, de modo que as novas orientações fossem contempladas e a formação dos professores pudesse ser ampliada para atuação em espaços formais e não formais. Assim, as DCNs sinalizaram para o início de um longo período de reestruturação curricular, tanto em nível nacional quanto local.

Nos anos de 2005 (Parecer CNE/CP n. 05/2005) e 2006 (Resolução CNE/CP n. 01/2006, 15 de maio de 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram aprovadas, possibilitando licenciar o professor para a educação infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos, com a inovação de o Pedagogo atuar em espaços escolares e não escolares. Com essa iniciativa, percebe-se que a proposta era fazer com que a organização curricular buscasse romper com o paradigma da racionalidade técnica, tão presente nos currículos universitários, o qual não vinha dando conta das necessidades educacionais atuais para atender à perspectiva do currículo integrador, baseado na racionalidade prática.

Nesse contexto, as pesquisas no âmbito da educação tomaram proporções consideráveis, em especial apresentando reflexões pertinentes à formação inicial do professor. Dentre as pesquisas internacionais e nacionais que vêm contribuindo para o aumento da discussão sobre formação inicial, destacamos autores como Sacristán e Pérez Gómez (1998), Nóvoa (2002), Brzezinski (2002), Libâneo (2010) e Marcelo García (1998).

Marcelo García (1998), no artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, com o título “Pesquisa sobre formação de professores: conhecimento sobre o aprender a ensinar”, apontou que as pesquisas têm abordado os “processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares” (MARCELO GARCÍA, 1998, p. 55), o que torna a formação de professores indiscutível e necessária à compreensão da formação e da atuação docente diante dos vários contextos educacionais. Sendo assim, tal pesquisa contribui para investigarmos os processos atuais das características para a compreensão do tornar-se professor.

Em se tratando do currículo e da formação profissional do professor no contexto atual das DCNs, podemos destacar pesquisadores como Pereira (2000), Silva (2004), Scheibe (2007), Terrazan (2008), entre outros. Esses estudos são precursores do desenvolvimento de pesquisas de mestrado em diversas universidades brasileiras, que vêm de modo geral contribuir para afirmarmos a importância dessa discussão global, considerando as peculiaridades locais.

A pesquisa de Júlio Emílio Diniz Pereira (2000), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o título “Formação de Professores: Pesquisas, representação e poder”, disserta sobre a situação atual das licenciaturas nas universidades brasileiras e apresenta subsídios para uma melhor compreensão sobre as dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura para a implantação significativa no currículo que obtenha novos elementos voltados à formação inicial de professores no país.

Elizabete Vieira Matheus da Silva (2004), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), disserta sobre “A Formação do Pedagogo: Um Estudo Exploratório de três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais”. Seu intuito era saber se os Pedagogos formados pelos cursos de Pedagogia desenvolveram as competências e as habilidades definidas pelas DCNs.

A pesquisa de Leda Scheibe (2007), “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa”, na qual aborda as discussões e embates acerca da definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, ocorridos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, aponta como cerne a contraposição ao modelo de formação dos Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, veiculados pela reforma educacional da década de 1990, os quais se inserem no contexto de políticas neoliberais.

Eduardo Terrazan (2008) pesquisa as “Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores” a partir dos estudos das reformulações realizadas nos cursos de licenciatura. Seu objetivo é contribuir para uma melhor compreensão da organização das atuais configurações curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, analisando as possibilidades e as configurações curriculares que favorecem a formação identitária do professor.

Essas pesquisas suscitaram a preocupação de compreendermos questões de natureza formativa decorrentes das DCNs, principalmente porque não encontramos registros de nenhuma pesquisa na UERN que discuta a organização curricular do curso de Pedagogia pós-reformulação curricular.

Aliando-se a essa preocupação, tomamos conhecimento de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2009, por Bernardete Gatti e Elba Barretto, cujo título é “Professores do Brasil: impasses e desafios”. A pesquisa à qual nos referimos teve o intuito de oferecer às diversas esferas da administração educacional do país (federal, estadual, municipal e privada) um exame crítico do quadro vigente da formação, seguindo orientações e recomendações para subsidiar a qualificação e a valorização dos professores. O desenvolvimento do projeto atingiu 71 cursos de Pedagogia. A preocupação das autoras refere-se à perspectiva formativa desses cursos, com suas organizações curriculares adotadas após as DCNs, evidenciando que é necessário refletir sobre a docência e a formação para seu exercício mais amplo e abrangente, de modo que supere a conformidade passiva de teorias e princípios presentes em algumas práticas universitárias. Ou seja, até que ponto as propostas formativas dos cursos de Pedagogia estão preparando os licenciandos para o exercício do ensino nos anos iniciais do

Ensino Fundamental? De que modo tais propostas registram preocupações com *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar?*

As pesquisadoras apontam fragilidades nos cursos de licenciatura, principalmente nos de Pedagogia, uma vez que há uma desarticulação e, em alguns casos, a ausência dos conteúdos inerentes à atuação profissional específica do professor, o que leva a supor que os cursos de Pedagogia ainda não conseguiram adequar-se verdadeiramente às orientações das DCNs.

Nesse sentido, partimos das constatações apresentadas por Gatti e Barretto (2009) para desenvolvermos a pesquisa que ora apresentamos, uma vez que percebemos que o estudo dessas questões tem muito a contribuir para a compreensão dessa temática em nível local e nacional.

Nesse contexto, nosso **objeto de investigação** diz respeito ao estudo da organização curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, com foco nas disciplinas obrigatórias que compõem os conhecimentos profissionais específicos para a atuação da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, nosso **problema de pesquisa** consiste em compreender quais são os reflexos das DCNs para o curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, no que concerne à organização das disciplinas obrigatórias relativas aos conhecimentos profissionais específicos para atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir desse problema, outras questões se destacam:

- Como as orientações constantes nas DCNs, referentes aos componentes curriculares obrigatórios, estão sendo utilizadas na organização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?

- Quais disciplinas curriculares são propostas para formar o professor e como estão organizados os conhecimentos profissionais específicos?

- As ementas das disciplinas obrigatórias relativas aos conhecimentos profissionais específicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental conseguem contemplar *o que, como e por que ensinar?*

Responder a essas perguntas, em nossa compreensão, contribui para o aprofundamento da problemática sobre a formação inicial do professor, seus conhecimentos profissionais, o processo avaliativo do currículo, proporcionando aos professores e alunos dos cursos de Pedagogia, principalmente dessa instituição, apontamentos que corroborem para a ampliação do seu fazer docente.

## 1.2 Objetivos da Investigação e Marco Teórico

Para responder nossa pergunta de partida e as questões norteadoras, traçamos como **objetivo geral** identificar a perspectiva formativa do curso de Pedagogia/*Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tomando como referência a organização das disciplinas referentes aos conhecimentos profissionais específicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de destacar seus componentes formativos.

Percorremos duas metas de estudos delineadas através dos **objetivos específicos**: compreender a formação do professor a partir de postulados teóricos e legais inerentes às DCNs, com a intenção de refletir sobre a organização das disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia da UERN; e identificar através da literatura especializada e da análise documental os conhecimentos profissionais necessários à formação inicial do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa investigação contemplou o estudo de três categorias teóricas: Pedagogia, Formação Inicial do Professor e Conhecimento Profissional, que foram fundamentadas nos aportes teóricos escolhidos para a construção da pesquisa, a fim de manter consonância com os objetivos propostos e estar em harmonia com os dados coletados durante a pesquisa.

A primeira categoria, *Pedagogia*, está fundamentada em alguns dos autores que refletem sobre o processo de construção do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando que as mudanças acerca desse curso acompanham as necessidades econômicas e sociais de uma dada época e a necessidade profissional (LIBÂNEO, 1994, 2010; GARCÍA, 1999; SAVIANI, 1984; PARO, 1999; GATTI; BARRETTO, 2010). Assim, essa categoria oferece subsídios para compreendermos as nuances que permeiam os cursos de formação superior, em especial o de Pedagogia da UERN.

Na tentativa de compreender como está definido o perfil do professor na atualidade, a segunda categoria de análise, *Formação inicial do professor*, apresenta-nos aspectos que devem ser trabalhados durante a licenciatura do professor, para proporcionar-lhe os conhecimentos requeridos para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1998; PIMENTA, 1996).

A terceira categoria, *Conhecimento profissional*, através de seus representantes (TAVARES, 2001, FREEMA ELBAZ, 1988; SHULMAN, 1987; GARCÍA, 1999), contribui para a reflexão em torno do currículo e dos conteúdos trabalhados nas disciplinas obrigatórias,

que demonstram as especificidades de saber *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar*, necessários à profissão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 1.3 Importância do Estudo

A importância deste estudo está na possibilidade de compreendermos as características formativas propostas pelas DCNs e requeridas ao novo perfil de professor com formação em Pedagogia, enquanto campo que permite analisar e identificar a formação do professor no curso de Pedagogia da UERN.

O estudo em questão nos dará condições de desenvolvermos compreensões sobre esse novo perfil a partir da organização curricular do curso e subsidiará novas discussões, contribuindo para a ampliação de questões sobre a formação inicial do professor, inerentes às orientações das DCNs. Na mesma medida, subsidiará novos estudos e proposições relativas à reformulação curricular dos cursos de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, como também *Campi* avançados.

O desenvolvimento desta pesquisa ainda nos oportunizará realizar uma leitura da organização curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, articulando-a com as constatações que vêm sendo verificadas em nível nacional por Gatti e Barretto (2009).

Nesse sentido, as contribuições oferecidas após a finalização deste trabalho terão impacto tanto sobre nosso desenvolvimento profissional quanto nas investigações e discussões sobre o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UERN, contribuindo ainda para a leitura de outras realidades formativas.

### 1.4 Questões Metodológicas

A concretização de uma pesquisa requer a eficácia de uma metodologia que contemple, de forma significativa, a proposta do estudo. Por isso, o “investigador trabalha o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho” (MINAYO, 2010, p. 54).

Sendo assim, explicitamos que a metodologia assumida nesta pesquisa, em face do alcance dos objetivos propostos, apresenta-se na seguinte ordem: caracterização da abordagem da pesquisa; tipo de estudo e técnica utilizada; as etapas e os instrumentos de pesquisa; a construção dos dados; e, por fim, a análise do conteúdo.

### ➤ **Abordagem Quanti-qualitativa**

Não muito comum, mas possível de ser realizada, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, haja vista ser a que melhor se adéqua à natureza do objeto investigado.

Gonçalves (2005, p. 102) afirma ser possível utilizar ambas as abordagens para contemplar o interesse do estudo, pois, ao mesmo tempo, estão relacionadas aos fenômenos sociais, demonstrando possibilidade para a análise de regularidades, e a relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.

As abordagens qualitativa e quantitativa, segundo Minayo (2010, p. 57), “podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de uma sobre a outra”. O uso dessas duas abordagens não se opõe, ao contrário, complementa-se, excluindo qualquer dicotomia.

Nesse sentido, o uso simultâneo das abordagens qualitativa e quantitativa na mesma pesquisa torna-se possível à medida que os “feitos, em conjunto, provem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas” (MINAYO, 2010, p. 76).

Certamente, a opção pela abordagem quanti-qualitativa foi a mais acertada, pois nos permitiu um melhor entendimento sobre a organização curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, com foco nas disciplinas obrigatórias da formação do professor.

Ainda, por estarem inseridas no campo das Ciências Sociais, as pesquisas quanti-qualitativas podem ser enquadradas, por exemplo, como pesquisa bibliográfica, pesquisa etnográfica e estudos de caso, conforme suas especificidades indicadas pelos procedimentos metodológicos assumidos. Dentre tais possibilidades, conduzimos nossa pesquisa à luz do Estudo de Caso.

### ➤ Estudo de Caso de caráter documental

Desenvolvida na particularidade do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* Central, localizado no município de Mossoró/RN, esta pesquisa foi orientada através do Estudo de Caso, uma vez que as investigações dessa natureza, segundo André (2008), focalizam uma situação, um fenômeno particular, um programa. Neste estudo, focamos a organização curricular do curso de Pedagogia.

Assim, “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236). Considerando esse tipo de pesquisa, uma questão fundamental é compreender que ele representa o conhecimento derivado do caso ou do que se aprende ao estudar o caso.

Para Merriam (1988), o estudo de caso possibilita conhecimentos concretos, contextualizados, voltados à interpretação e a compreensões que geram novos dados sobre dados antigos ou dados ainda não investigados. Portanto, configura-se uma ótima opção ao que nos propomos investigar.

Em se tratando das técnicas apropriadas para a coleta dos dados, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980) orientam que podem ser utilizadas observações, entrevistas, gravações, anotações de campo e análise de documentos. Contudo, André (2008, p. 16) chama a atenção para o fato de que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”.

Nesse contexto, o conhecimento aqui investigado vem de documentações normativas que fundamentam a organização e o funcionamento do objeto investigado, conduzindo assim para tomarmos a técnica da análise documental como referência para o estudo proposto.

Por documento, entendemos “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169), de modo a responder as indagações do pesquisador. Conforme Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 169),

atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc. podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

Para Gonçalves (2005), todo material, escrito ou não, que serve de prova e é constituído no momento em que o fato ou fenômeno ocorre é considerado documento. Dada a importância dos documentos como fonte de pesquisa, bem como pelas possibilidades que apresentam para a compreensão do objeto aqui estudado, optamos pela técnica da análise documental.

Sobre a análise documental, cabe uma observação: na investigação bibliográfica, identificamos que esta ora é compreendida como um tipo de pesquisa (GONÇALVES, 2005), ora como instrumento de pesquisa (MINAYO, 2010), ora como técnica para coleta de dados da pesquisa (ANDRÉ, 2008). Para efeito desta pesquisa, a análise documental foi tomada como uma técnica investigativa, uma vez que

quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. [...] Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados (ANDRÉ, 2008, p. 53).

Os documentos podem “nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169).

Nesta investigação, os documentos constituem a matéria-prima para compreendermos a organização curricular do curso de Pedagogia em pauta, conforme especificamos abaixo:

DOCUMENTO	FOCO DE ESTUDO
LDBEN N. 9394/96-PR Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	A Educação para o Ensino Superior (Artigos 12 e 13 versam sobre a organização curricular).
Resolução N. 01/2002-CNE Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	Art. 5º - o que deve ser considerado na organização curricular dos cursos de licenciaturas. Art. 10º - Seleção e ordenamento dos conteúdos. Art. 11º parágrafo único - critérios de organização da matriz curricular.
Parecer N. 5/2005-CNE Versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	-Histórico do curso. -Finalidade do curso. -Princípios. -Objetivos. -Perfil do licenciando. -Organização do curso. -Duração dos estudos.
Resolução N. 1/2006-CNE Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.	Art. 5º - aptidões para o Pedagogo. Art. 6º - estrutura do curso de Pedagogia. Art. 7º - distribuição da carga horária.
Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN/ <i>Campus</i> Central – CONSEPE/2007	-Histórico do curso -Concepções teórico-metodológicas -Estrutura curricular -Ementário das disciplinas que compõem os conhecimentos profissionais específicos para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 1:** Documentos legais analisados

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os documentos governamentais utilizados são originais e encontram-se em *sites* do Ministério da Educação. Já o documento institucional foi cedido pela Faculdade de Educação da UERN após solicitação.

De posse dos documentos, partimos para a coleta, o processamento e a análise dos dados em função das etapas e dos instrumentos da pesquisa, a saber:

### ➤ Etapas e Instrumentos da Pesquisa

Nessa jornada, percorremos quatro etapas distintas: a primeira trata da revisão teórico-legal concernente ao conjunto de documentos normativos sobre as diretrizes para a educação básica e as diretrizes para os cursos de Pedagogia; a segunda diz respeito ao estudo do funcionamento e organização do curso de Pedagogia da UERN, após reformulação

curricular ocorrida em 2007; a terceira etapa da pesquisa focaliza a distribuição das disciplinas obrigatórias em conformidade com os grupos de conhecimentos profissionais aqui eleitos; a quarta e última etapa apresenta e analisa os componentes formativos contidos nas ementas das disciplinas obrigatórias relativas aos conhecimentos profissionais específicos para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, nomeamos as etapas de acordo com o objetivo a que nos propomos alcançar, em que cada uma é símbolo da construção da parte que constitui o todo. Vejamos:

ETAPAS	OBJETIVOS
1ª) Revisão teórico-legal do objeto investigado.	Sintetizar as orientações das DCNs para a formação do professor e a organização da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.
2ª) Estudo da Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UERN.	Compreender o funcionamento e a organização do curso de Pedagogia da UERN (Apêndice 1).
3ª) Distinção das disciplinas curriculares obrigatórias.	Distribuir as disciplinas curriculares nas respectivas categorias de conhecimentos profissionais (Apêndice 2).
4ª) Caracterização das ementas relativas aos conhecimentos profissionais específicos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Analisar os componentes formativos ( <i>o que, como e por que ensinar</i> ) contidos nas ementas das disciplinas, tomando como referência as especificações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

**Quadro 2:** Síntese das Etapas Metodológicas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### *1ª etapa: Revisão teórico-legal do objeto investigado*

Essa primeira etapa da pesquisa caracteriza-se, conforme Gonçalves (2005, p. 58), pelo desejo de “conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar”. Por esse motivo, nossas leituras foram constituídas principalmente de livros, artigos e documentos normativos relacionados ao âmbito da formação do professor.

O objetivo da primeira etapa foi compreender as diferentes contribuições teórico-legais acerca do objeto investigado, posto que, para descrever as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor e suas implicações na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, fez-se necessário entender quando, como e por que surgiram documentos normativos específicos voltados aos cursos de formação.

Esse momento forneceu compreensões gerais acerca do processo histórico-social que caracterizou tanto a formação do professor vivenciada na contemporaneidade quanto a evolução e as reformulações acrescentadas aos currículos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia da UERN. Além disso, instigou-nos a investigar como funciona e está organizado o curso de Pedagogia a partir das orientações das DCNs.

### *2ª etapa: Estudo da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UERN*

A segunda etapa teve como finalidade compreender o funcionamento e a organização do curso de Pedagogia da UERN a partir de seus elementos de identificação, através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Bachelard (1978) chama-nos a atenção para o fato de que os textos não falam por si, eles respondem a indagações dos pesquisadores. Portanto, torna-se necessário decidir qual instrumento será utilizado para garantir que os dados sejam construídos, de modo a contemplar as necessidades investigativas do pesquisador.

As orientações de Gonçalves (2005, p. 60) versam a respeito de que o pesquisador elabore uma “ficha direcionada às necessidades da pesquisa”, ou seja, desenvolva um instrumento no qual “o pesquisador define os tópicos mais importantes para a pesquisa”. Assim, elaboramos um modelo de ficha em que, através da análise documental, extraímos do PPC as informações mais significativas para a compreensão do nosso objeto de estudo (Apêndice 1 – sobre Funcionamento e Organização do curso de Pedagogia UERN/*Campus Central*).

Nosso entendimento sobre a composição desse apêndice partiu da perspectiva do registro das informações mais condizentes tanto com nosso objeto quanto com nosso objetivo de estudo. Sendo assim, o referido apêndice compõe-se de duas partes: a parte I refere-se ao funcionamento do curso e a parte II diz respeito à sua organização.

O tratamento que atribuímos a esses dados deu-se através de uma descrição analítica, a qual nos permitiu desvelar como está organizado o curso de Pedagogia e sua relação com os documentos normativos. Tais dados nos inserem numa nova etapa de pesquisa, que tem por finalidade compreender como estão distribuídas as disciplinas nos respectivos grupos de conhecimentos profissionais.

*3ª etapa: Distinção das Disciplinas/Componentes Curriculares Obrigatórios*

Aqui, nosso objetivo foi distribuir as disciplinas nos respectivos grupos de conhecimentos profissionais, a fim de favorecer nossas análises.

A essência deste estudo, como já colocado, está diretamente relacionada à pesquisa publicada sob o título “Professores do Brasil: impasses e desafios”, realizada por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barretto (2009), na qual temos nos inspirado para conhecer a realidade formativa do curso de Pedagogia da UERN.

Conforme Gatti e Barretto (2009), as disciplinas dos cursos de Pedagogia da realidade brasileira estão estruturadas em função dos núcleos de estudos preconizados nas DCNs. Sua pesquisa aponta para o estabelecimento de algumas categorias de análise com seus respectivos conjuntos de disciplinas, conforme quadro abaixo.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DISCIPLINAS/COMPONENTES
<p><b>Fundamentos Teóricos da Educação</b> (agregam as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas de conhecimentos).</p>	<p><i>Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a didática geral foi destacada em um subgrupo, dentro dessa categoria.</i></p>
<p><b>Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais</b> (incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam oferecer uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação).</p>	<p>1. <u>Estrutura e Funcionamento do Ensino</u>: <i>Estrutura e Funcionamento da educação básica, Financiamento da Educação Básica no Brasil, Fundamentos da Gestão Educacional, Legislação da Educação Básica, e Planejamento e Políticas Educacionais;</i>            2. <u>Currículo</u>: <i>Políticas e Práticas, Currículo da Educação Básica I, Currículo e Avaliação, Currículo e Cultura, Avaliação da Aprendizagem, Currículo e Projeto Político-Pedagógico e Elaboração de Projetos Pedagógicos.</i>            3. <u>Gestão Escolar</u>: <i>Coordenação do Trabalho na Escola, Função do Diretor, Gestão da Unidade de Ensino, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação), Dimensões da Ação Supervisora e Organização do Trabalho Pedagógico.</i>            4. <u>Ofício Docente</u>: <i>Ensino e Identidade Docente, Ética Profissional e Formação de Professores.</i></p>
<p><b>Conhecimentos relativos à Formação Profissional Específica</b> (agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor).</p>	<p>1. <u>Conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental)</u>: <i>Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa.</i>            2. <u>Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino</u>: <i>Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia</i></p>

	<p>da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino.</p> <p>3. <u>Saberes relacionados à tecnologia</u>: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.</p>
<p><b>Conhecimentos relativos a Modalidades e Níveis de Conhecimentos Específicos</b> (reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados).</p>	<p>1. <u>Na educação infantil</u>: Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil.</p> <p>2. <u>Na educação especial</u>: Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência, Educação Especial e Inclusão, e Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas.</p> <p>3. <u>Na educação de jovens e adultos (EJA)</u>: Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos e Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos.</p> <p>4. <u>Na educação em contextos não escolares</u>: Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor e Educação em Instituições Não Escolares.</p>
<p><b>Outros saberes</b> (disciplinas que ampliam o repertório do professor, como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.).</p>	
<p><b>Pesquisa e TCC</b> (abarcam as disciplinas que tratam das metodologias de pesquisa e da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação).</p>	
<p><b>Atividades Complementares</b> (referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-Culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural).</p>	

**Quadro 3:** Conjunto de Disciplinas/Componentes Curriculares – cursos de Pedagogia do Brasil

**Fonte:** Gatti e Barretto (2009).

A exemplo do percurso e dos instrumentos que as autoras adotaram, buscamos fazer um mapeamento para a coleta e análise dos dados, na seguinte sequência:

a) *Distribuição das Disciplinas/Componentes Curriculares Obrigatórios (Apêndice 2)*

A intenção aqui foi fazer um minucioso mapeamento da referida organização, procurando distribuir cada disciplina/componente curricular em conformidade com as

categorias de análise adotadas pelas autoras em evidência. Esse mapeamento favoreceu uma leitura mais detalhada no interior de cada categoria de análise, cujo foco voltou-se para as nomenclaturas, para o quantitativo e para o percentual que cada componente ocupa no PPC.

*b) Montagem geral das categorias e subcategorias provenientes das Disciplinas Obrigatórias*

Esse instrumento de pesquisa permitiu que agrupássemos as disciplinas/componentes em subcategorias de análise, proporcionando assim várias descobertas sobre nossa investigação. Nesse sentido, o foco voltou-se para uma leitura articulada dos dados, procurando cruzar os resultados no interior e entre as subcategorias.

Nessa ocasião, tivemos a confirmação de que nosso objeto de pesquisa buscava na organização curricular do curso de Pedagogia um olhar mais atento a respeito dos conhecimentos relativos à formação profissional específica para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

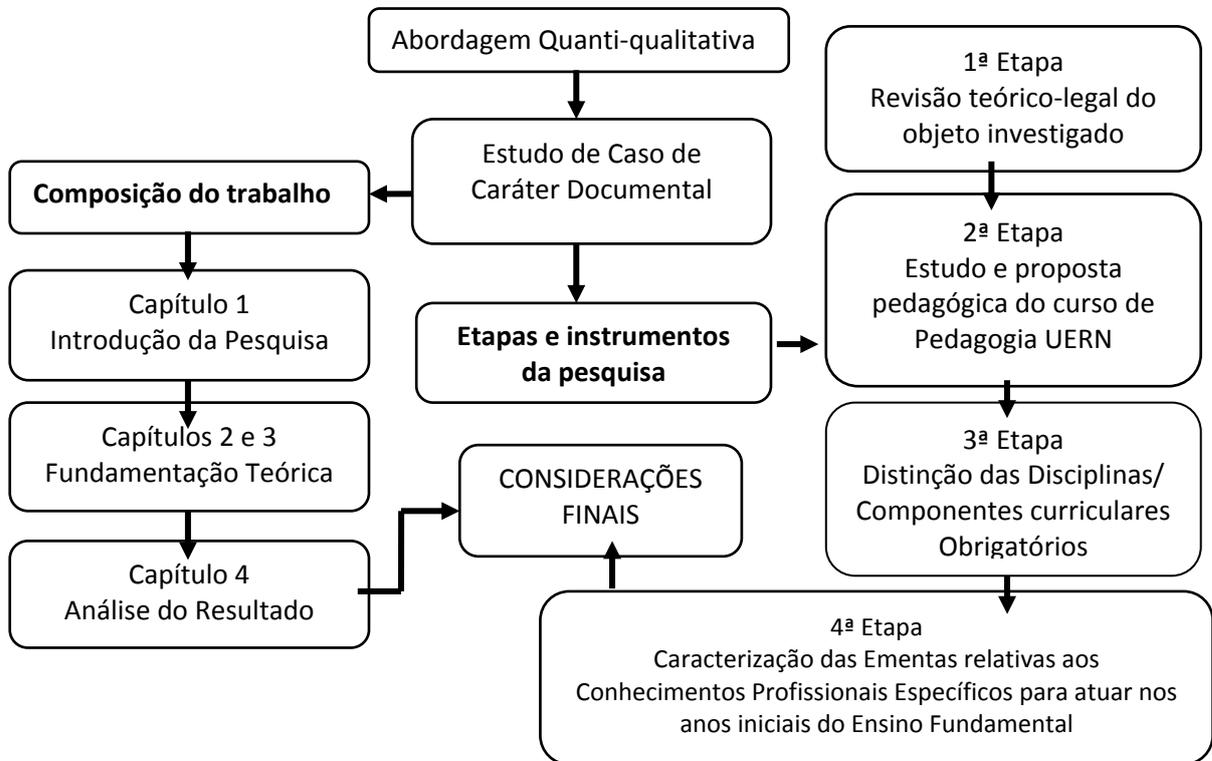
*4ª etapa: Caracterização das ementas relativas aos Conhecimentos Profissionais Específicos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental*

Buscamos no conteúdo das ementas que compunham as disciplinas relativas aos conhecimentos profissionais específicos enfoques referentes às práticas educativas, uma vez que as DCNs e o PPC do curso de Pedagogia apontam para a necessidade de tomar a prática educativa enquanto ponto de partida e chegada para a formação do professor.

Os conhecimentos profissionais específicos para o professor atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram alvo da nossa atenção, tendo em vista que os consideramos fundamentais para instrumentalizar a formação do Pedagogo.

Nesse sentido, a leitura atenta realizada no ementário dessas disciplinas buscou identificar *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar*.

Assim, sistematizamos abaixo toda a trajetória dessa pesquisa.



**Figura 1:** Composição do trabalho e o percurso metodológico adotado nesta pesquisa

**Fonte:** Elaborada pela autora.

### 1.5 Composição do Trabalho

Apresentar a composição deste trabalho requer situar o leitor a respeito de que a escolha pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como lócus de pesquisa deu-se devido a nossa aproximação profissional e vivência acadêmica com essa instituição, inclusive pela necessidade de apontar significativas proposições para contribuir com o debate contemporâneo acerca da reformulação curricular do curso de Pedagogia.

Nossa experiência educacional e as constantes inquietações sobre a formação inicial do professor deram forma ao desenvolvimento desta pesquisa, que agora se apresenta sob o título “Formação do professor no curso de Pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Assumimos o desafio e, como partícipes dessa realidade, dispomo-nos a construir conhecimentos estabelecendo nesta dissertação quatro capítulos, em que o primeiro é

composto pela introdução desta pesquisa, os dois capítulos seguintes são direcionados à fundamentação teórica e o último é resultante da análise dos dados.

O primeiro capítulo, intitulado *Questões introdutórias*, leva-nos a aprofundar as discussões sobre o encontro com o objeto e a definir as questões norteadoras, os objetivos investigados e o marco teórico. Nessa trajetória, esclarecemos a importância do estudo e descrevemos o percurso metodológico assumido.

No segundo capítulo, *Formação do professor em tempos de Diretrizes Curriculares Nacionais*, construímos a trajetória da formação do Pedagogo no Brasil e apresentamos o processo de formação que dá origem às reformulações normativas para o curso de formação de professores, buscando reafirmar a necessidade da reflexão crítica sobre a atuação docente e o conceito de integralização curricular.

No terceiro capítulo, *Conhecimento profissional na formação inicial do professor*, reafirmamos a necessidade de discutir o conhecimento profissional na formação inicial do professor. Nele, acentuamos as concepções e as características específicas da formação inicial e apresentamos os conceitos de conhecimento profissional orientados pelas categorias de análise à luz de Gatti e Barretto (2009).

No quarto capítulo, *Perspectivas formativas do curso de Pedagogia da UERN/Campus Central*, procuramos apresentar o funcionamento da Faculdade de Educação e a organização do curso de Pedagogia a partir do PPC, bem como analisar os dados coletados, na intenção de responder as questões de estudo.

## **2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Neste capítulo, construímos uma breve reflexão sobre a formação do Pedagogo no Brasil, tomando como foco os aspectos formativos que vêm sendo evidenciados nas propostas curriculares (GATTI, 2010; PEREIRA, 2000; SAVIANI, 2008). Apresentamos diversas perspectivas da formação docente, com destaque para a formação baseada no paradigma da racionalidade prática e suas implicações em tempos de DCNs (PÉREZ GÓMEZ, 1995, SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1983, 1987).

Concluimos discutindo sobre os principais postulados relativos à organização curricular integrada com ênfase nos componentes que devem estar presentes nas disciplinas acadêmicas. Com isso, entendemos ser possível compreender o inter-relacionamento entre a formação do Pedagogo, as DCNs e suas contribuições na estrutura curricular dos cursos de formação de professores na contemporaneidade.

### **2.1 Breve Reflexão sobre a Formação do Pedagogo no Brasil**

No Brasil, o curso de Pedagogia é marcado por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, proclamando, em diferentes momentos históricos, várias concepções de Pedagogo.

Nesse sentido, discutir a história da formação do Pedagogo compreende analisar a problemática que envolve esse percurso e contextualizar os dilemas contemporâneos da formação. Para tanto, usaremos fontes teóricas de pesquisadores da educação como Gatti (2010), Pereira (2000), Saviani (2008), entre outros. Ao fazermos esse levantamento, buscamos identificar os aspectos da formação que foram considerados e valorizados pelo curso de Pedagogia.

De acordo com Saviani (2008), o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, mediante Decreto n. 1.190/39, estruturado no cerne da Faculdade Nacional de Filosofia e permeado com formas “estritamente técnicas”, desenvolvendo seus primeiros estudos baseados na maneira de ensinar a ensinar.

As primeiras iniciativas de formação para docentes de “primeiras letras” aconteciam em cursos específicos. Para Gatti e Barretto (2010, p. 1356), essa proposta remonta ao final do século XIX, com a criação das Escolas Normais: “Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”.

A padronização do curso de Pedagogia no ano de 1939 foi decorrente da concepção normativa da época, que procurava formar bacharéis. Para isso, bastava concluir os estudos das disciplinas de fundamentos e teorias educacionais, já que o título de licenciado permitiria a atuação como professor. Era necessário, para tanto, ser bacharel e acrescentar mais um ano de estudo com disciplinas dedicadas à didática e à prática de ensino. O curso de Pedagogia estava dissociando o campo da ciência pedagógica do campo da didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os de formas diferentes.

Conhecido como “esquema 3 + 1”, esse modelo de ensino hierarquizava o nível de atuação de modo que bacharéis e licenciados tinham atribuições e reconhecimento distintos. Essa situação levou a crer que o bacharel era formado para atuar nos cursos técnicos da educação, enquanto que os licenciados só podiam lecionar as matérias pedagógicas do curso Normal de nível secundário. A Lei n. 4.024/61 manteve o “esquema 3+1” e fixou como especificidade do curso formar bacharéis, visando manter a unidade de conteúdo, aplicável para transferências de alunos em todo o território nacional.

Essa dicotomia dos profissionais do ensino permaneceu nesse formato até o ano de 1962, mesmo estando explícito no Parecer do Conselho Federal de Educação n. 292/1962 que deveriam se trabalhar conteúdos e métodos de modo conexo, extinguindo-se, teoricamente, o “esquema 3+1”. No mesmo ano, por força do Parecer n. 252, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas através de habilitações para as funções de supervisão, inspeção escolar e orientação educacional.

No ano de 1969, o Parecer CFE n. 252 e a Resolução CFE n. 2 indicavam que a organização e o funcionamento do curso deveriam proporcionar aos profissionais da educação o título de especialista, quando completassem seus estudos, dando-lhes o grau de licenciado, o que permitia, assim, atuarem no magistério dos anos iniciais de escolarização.

Desse modo, em toda a década de 1960, desponta a necessidade de reformas de base e democratização na área educacional: movimentos como a reforma universitária se fortalecem com a aprovação da Lei n. 5.540, de 1968, criando departamentos; dividindo cursos de graduação em ciclo básico e profissional; adotando o sistema de créditos por disciplinas; e instituindo o vestibular eliminatório. Essas mudanças tinham como objetivo a

profissionalização baseada na formação de capital humano, até então difundido pelas ideias do regime militar de 1964.

As características profissionais difundidas estavam claramente marcadas pela educação tecnicista. Nesse contexto, o curso de Pedagogia passava por um novo processo de reformulações, surgindo a ideia do especialista com habilitação para administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.

Segundo Aguiar (2006, p. 18), as reformulações propostas para o curso estavam indefinidas com relação aos conteúdos básicos do currículo e à falta de especificidades do curso. Foram inseridas áreas de conhecimento de outras ciências, como psicologia, filosofia, sociologia, entre outras, perpetuando a ideia de se treinar Pedagogos para executar também as tarefas não escolares.

Não obstante, no início da década de 1970, os cursos de formação docente, segundo Pereira (2000, p. 16), continuavam permeados por enfoques técnicos e funcionalistas, sendo a principal preocupação desenvolver métodos de treinamento baseados na “instrumentalização técnica”. Dessa forma, a Pedagogia prepara o aluno para torná-lo um professor capaz de transmitir o conhecimento através dos processos técnicos existentes.

Em meio a tais mudanças no Brasil, um grupo de pesquisadores e professores envolvidos com as discussões acerca da formação de professores propõe uma nova reestruturação sobre a sua prática docente, compreendendo que “a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (PEREIRA, 2000, p. 17).

O auge dessas discussões foi a década 1980, com a ascensão do movimento de educadores progressistas. Surgiram diversos representantes dessa ideia, dentre eles, Paulo Freire (1996, p. 47), que se destacou apontando ser necessário à formação docente “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na efervescência das discussões, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, que tratava da Reformulação do curso de Pedagogia.

O objetivo deste foi formar no Pedagogo professores para lecionarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª e 4ª séries. Documentos sobre o assunto foram produzidos e disseminados no mundo inteiro, preocupando-se com os processos de ensinar, aprender e gerir as escolas, assim como oferecendo acesso e permanência aos alunos que desejassem estudar. Entre eles, podemos destacar a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontiem, em 1990, que buscava materializar na

figura do professor as competências para atuar nas salas de aula a partir das necessidades sociais de uma dada época.

Ressaltamos também a objetividade do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, publicado em 1996 sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, devido à perspicácia em apontar caminhos para a construção de um ser pessoal e profissional criativo, conhecedor da nova conjuntura social, das múltiplas funções e das competências que assegurariam a empregabilidade do professor.

Esses documentos traçaram o perfil do sujeito do século XXI e para desenvolvê-lo o professor teria que se adequar a três exigências, a saber: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades para a sociedade da informação; e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Torna-se evidente que o país teria que se adequar a essas metas para investir efetivamente na formação do professor, mesmo que este ainda não fosse universitário e exercesse a docência.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a proposta é que os profissionais da educação em atividade e sem graduação façam um curso de formação para atuar na docência. Assim, as instituições formadoras têm por obrigação implantar e efetivar cursos de formação inicial e conduzir a valorização do professor a partir de saberes próprios de sua área de atuação, sem desprezar os saberes da experiência.

O foco da formação do curso de Pedagogia, por sua vez, foi estabelecer um perfil profissional com base comum nacional. Desde então, as experiências de formação inicial vêm se tornando complexas por apresentarem possibilidades de atuação diversificadas: crianças, jovens, adultos e espaços não escolares. Atualmente, os currículos de Pedagogia contêm disciplinas variadas para contemplar temas referentes ao meio ambiente, à educação indígena, à educação inclusiva, a novas tecnologias, entre outros.

As exigências sociais postas na contemporaneidade requerem do professor conhecimentos diversos sobre suas possibilidades de ação e aprofundamento sobre sua área de atuação. Outros motivos pelos quais as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) orientam modificações para os cursos advêm do fato de que vários profissionais que atuavam como orientadores e supervisores escolares haviam aprendido na prática sobre os processos em que pretendiam influir. Outro fator preponderante foi o crescente número de egressos que estavam chegando às escolas sem as experiências necessárias para o exercício do magistério, acentuando as críticas dos alunos de “que na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

A fase vivida pelo curso de Pedagogia não correspondia às discussões progressistas que se propunham viver os cursos de formação. Alguns críticos (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1994; PARO, 1999) alegam um forte tecnicismo na educação e afirmam que as disciplinas “fundamentais” quase não priorizavam a prática como componente da aprendizagem. Nessa aceção, estudar, elaborar materiais didáticos, executar projetos, entender e manejar métodos de ensino e atividades relacionadas eram aspectos pouco considerados.

Outros críticos (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2008; ZEICHNER, 1995; PERRENOUD, 1993) fundamentaram seu entendimento na concepção de Pedagogia como práxis

em que face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (DCNCP, 2006, p. 4).

Esses discursos contraditórios suscitaram a discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, na tentativa de alcançar a formação baseada no paradigma da racionalidade prática, já que esta se opõe às práticas tecnicistas tão difundidas, ainda hoje, em algumas instituições de ensino.

Foi nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propuseram modificações curriculares para o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI; BARRETTO, 2010, p. 1357).

O curso preocupou-se em atender às exigências para a formação de profissionais da educação, em face das políticas públicas nacionais de formação de professores. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2002, propondo o curso como uma

licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação.

Com isso, o currículo atual do curso de Pedagogia está envolto numa gama de orientações complexas que, à primeira vista, parece ser idealista, pois o curso continua com duração média de quatro anos e competências a serem desenvolvidas nas várias opções de atuação, como previsto pelas DCNs e pelas matrizes curriculares dos cursos.

Buscando encontrar uma solução para atingir a formação desejada, essas questões tornam-se pauta principal para pesquisadores da educação, grupos de pesquisas e instituições de ensino. Hoje, parte dos cursos de Pedagogia tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de exercer a docência como um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país.

## 2.2 A Racionalidade Prática como Norteadora de Novas DCNs

A formação docente foi guiada por muitas décadas pelos princípios do paradigma da racionalidade técnica. Porém, nos últimos tempos, observa-se que políticas educativas, pesquisas e reflexões acerca do fazer docente têm apontado para a importância de avançarmos em direção do paradigma formativo da racionalidade prática.

Kuhn (1994, p. 225) caracteriza paradigma como uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Trata-se, portanto, de um modelo que diferencia as ações de profissionais em uma determinada época.

Cardoso (1995, p. 17) propõe: “O conceito de paradigma é entendido por mim como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos”.

Com efeito, o paradigma é determinado por um conjunto de teorias que apresentam compreensões que determinam as características de uma profissão. Assim, define o modo de ser, pensar e agir do professor, que, em suas ações, orienta-se pelo comportamento de uma determinada maioria de profissionais.

São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas etc. Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria de conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

Entenda-se metáfora análoga à compreensão de paradigma. Ambas caracterizam o professor numa perspectiva teórica compartilhada por interesses, atitudes e concepções semelhantes sobre sua atuação docente.

A história dos programas de formação de professores é, em sua maioria, reconhecida por desenvolver-se em perspectivas ideológicas ou paradigmáticas, das quais partimos para compreender o paradigma da racionalidade prática e seus desdobramentos, abordados nesta pesquisa.

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 354), as teorias sobre as práticas dos professores avançam buscando responder a complexidade da formação docente. Para compreendê-la, os autores apontam três perspectivas básicas: *acadêmica*, *técnica* e *prática*.

A *perspectiva acadêmica* considera o professor como especialista nas disciplinas cujos conteúdos vão ser transmitidos. O ensino é um processo de transmissão de conhecimentos que vai sendo acumulado. Dessa perspectiva, surge o *enfoque enciclopédico*, desfocando qualquer interesse acerca da formação didática e pedagógica do professor. Aqui, a competência do professor reside na posse dos conhecimentos disciplinares e na capacidade de explicar os conteúdos com clareza, rigor e ordem. Há também o *enfoque compreensivo*, em que o professor continua preocupado com o conhecimento disciplinar, mas diferencia-se do anterior, por ser um intelectual que compreende a estrutura histórica e evolutiva da matéria a ser ensinada. Os procedimentos metodológicos são importantes e as técnicas permanecem conectadas aos fatos e princípios disciplinares.

A *perspectiva técnica* rompe com o modelo formativo do professor como atividade artesanal e propõe que este domine a aplicação do conhecimento científico produzido por outros para solucionar problemas referentes à sua atuação. Dessa perspectiva, surgem: o *modelo de treinamento*, o qual é apoiado nos resultados da investigação sobre a eficácia docente. A proposta está em planejar programas cujo objetivo é treinar nos professores técnicas e habilidades consideradas suficientes para alcançar os resultados almejados; e o *modelo de adoção de decisões*, voltado para elaborar e transmitir conhecimento científico sobre a eficácia docente como configuração da prática. O professor usa seu raciocínio acerca do conhecimento do qual dispõe para tomar decisões sobre sua prática.

A *perspectiva prática* fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelos contextos, que requerem opções éticas e políticas. Nessa perspectiva, o professor precisa desenvolver sua sabedoria experiencial e criatividade para resolver questões da sala de aula. Compreende o *enfoque tradicional* e o *reflexivo*. No primeiro, o saber surge como acúmulo de conhecimento, que é transmitido de geração em geração. O conhecimento não é teoricamente organizado, pois o que importa é o conhecimento que o aluno deverá aprender com o professor. Já no *enfoque reflexivo*, o profissional deve representar um novo papel em confronto com as situações complexas, incertas. O professor deve ser considerado, por excelência, um investigador da própria prática docente.

Observa-se em época de DCN que há todo um esforço (político, acadêmico, científico e social) para que a formação do professor rompa com o paradigma da racionalidade técnica, uma vez que este não atende mais aos anseios formativos. O foco agora é voltar-se para investir em um ensino que tome como sustentáculo o paradigma da racionalidade prática com enfoque reflexivo.

Inspirada no positivismo, a racionalidade técnica é o modelo dominante que se perpetuou por muitas décadas, orientando como seria a prática do professor, sua atuação, relação com a pesquisa, conhecimento e prática profissional. Nesse sentido,

a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Esse modelo de racionalidade explicita que as atividades profissionais são instrumentais e caracteriza a prática do professor pelo excesso de rigorosidade das teorias e técnicas científicas. A preocupação sinaliza para a aplicação de meios disponíveis e fins definidos cientificamente para solucionar problemas a partir de um conhecimento especializado.

Contreras (2002) afirma que o aspecto fundamental dessa prática profissional é a disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas para o tratamento da solução.

Nesse caso, a prática profissional é um caso particular de ação racional, enquanto que o professor pretende resolver problemas educacionais baseados em conhecimento especializado (SCHÖN, 1983, p. 22).

Pérez Gómez (1995, p. 96) salienta que “para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação”.

De acordo com Tardif, Lessard, Gauthier (1998), no modelo de racionalidade técnica, há dois tipos de profissionais, os que pesquisam e os que executam. Sobre isso, Pérez Gómez (1991, p. 375) afirma:

A racionalidade técnica impõe, então, pela natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial.

A subordinação dos níveis de conhecimento estruturou o currículo das universidades e concebeu o profissional como reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Nesse sentido,

o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na ampliação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Quando o professor considera as formas técnicas e rigorosas suficientes para resolver todas as situações cotidianas do espaço escolar, obtém pouco sucesso na sua atuação profissional, pois há circunstâncias que não podem ser mensuradas. Esse pensamento revela a incapacidade da racionalidade técnica de resolver situações imprevisíveis, incertas. Com isso, percebe-se a urgência de reestruturar a formação dos professores, tomando por base o paradigma da racionalidade prática.

Segundo *a racionalidade prática*, a teoria e a prática se entrelaçam em diferentes momentos da formação profissional e, ao longo da carreira do professor, há uma crescente preocupação com a formação do professor e o desenvolvimento do seu pensar sobre sua atuação. Nessa perspectiva, tanto a universidade quanto a escola estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática (CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1983, 1987; PÉREZ GÓMEZ, 1991).

A perspectiva basilar da nova proposta de formação centra-se na profissionalização como meio de aquisição do conhecimento profissional. O desenvolvimento desse paradigma justifica-se pela necessidade de entender como a formação deve abordar situações problemáticas da prática educativa a partir da atuação reflexiva do professor.

Adota-se a docência como um campo específico de intervenção profissional na prática social (RIOS, 2010, p. 12). A *racionalidade prática* fundamenta-se na especificidade desse campo prático, caracterizando-se como um processo de ensino complexo que se desenvolve em vários cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor (PÉREZ GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002).

Nessa acepção, o novo perfil de professor deve compreender que no âmbito da escola há situações complexas, incertas e conflitantes que, em sua maioria, exigem soluções diferenciadas. Mizukami (2002, p. 15) afirma que na racionalidade prática a formação docente tem por base a concepção construtivista da realidade. Tal concepção nos situa no contexto das mudanças sociais, que exige dos professores o desenvolvimento do processo de refletir sobre sua prática profissional.

A respeito da prática profissional, Contreras (2002, p. 109) afirma que

constitui-se como um processo que se abre não só para resolver problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles [...] E isso pode levar à análise das normas e critérios implícitos de avaliação empregados ou à forma com que se entende e se constrói o papel profissional dentro do contexto institucional e social mais amplo no qual atua.

A racionalidade prática dá início a uma discussão considerando a reflexão do professor sobre sua prática e a capacidade que ele tem de resolver problemas escolares baseando-se em atitudes profissionais.

Esse entendimento faz emergir compreensões a respeito do papel do professor como profissional, a saber: *professor investigador na sala de aula* (STENHOUSE, 1975), *professor como profissional clínico* (CLARK; PETERSON, 1989; GRIFFIN, 1985) e *professor pesquisador* (LÜDKE, 1996). Apesar das peculiaridades, essas imagens têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática nas salas de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

São acrescentadas a essa nova compreensão as contribuições de Schön (1983) sobre o *professor prático reflexivo*. A ideia de profissional reflexivo desenvolvida trata da forma como os profissionais enfrentam as situações que não se desenvolvem por meio de técnicas, por exemplo, como o professor enfrenta problemas complexos da vida escolar, como utiliza o conhecimento científico, como resolve situações incertas, como elabora e modifica sua rotina, como recria estratégias e inventa procedimentos e recursos avaliativos.

Nesse sentido, o eixo profissional dessa racionalidade depende da capacidade do professor de examinar a complexidade e resolver problemas práticos, usando a integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

O *pensamento prático* faz parte do processo a partir do qual o professor enfrenta as situações “divergentes da prática”. É vital para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem bem como para propormos mudanças nos programas de formação de professores e promovermos qualidade na escola de modo inovador. Estamos tratando do componente da atividade do *professor prático reflexivo* que Schön (1983, p. 37-38) distingue como:

- *O conhecimento-na-ação* – componente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, fruto de experiências e reflexões passadas. Por vezes, o conhecimento está implícito, mas qualquer ação inteligente provém de um tipo de conhecimento;
- *Reflexão-na-ação* – enriquece a formação do profissional prático, por ser o primeiro confronto empírico com a realidade problemática, a partir de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional;
- *Reflexão sobre a ação* – o profissional liberto de condicionamentos da situação prática pode aplicar instrumentos conceituais e estratégias de análise para a compreensão e reconstrução da sua prática. É essencial a formação permanente.

Essas características geram reflexão acerca do conhecimento acadêmico mobilizado na formação inicial, assim como novo entendimento sobre o perfil profissional a ser alcançado juntamente com os princípios, conteúdos e métodos. A epistemologia da prática aponta para a reconsideração da função do professor como profissional e, em consequência, Pérez Gómez (1995, p. 110) alerta para uma mudança profunda tanto na concepção teórica como no processo de seu desenvolvimento prático.

A prática como eixo do currículo de formação deve provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-ação*, próprio da atividade docente, bem como das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se assenta tanto nesse componente quanto na *reflexão-na-ação* e na *reflexão sobre a ação*, já que estas dependem da assimilação do conhecimento das disciplinas e conteúdos a serem trabalhados e do conhecimento real produzido em diálogo com a situação real.

Entendida como exercício da prática profissional dos docentes, a racionalidade prática norteia a reestruturação dos currículos dos cursos de formação inicial através dos documentos normativos com perspectiva a reconfigurar o papel do professor na sociedade contemporânea.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores estabelecem, por exemplo, que os cursos de licenciatura realizem com os graduandos, já nos primeiros anos do curso, atividades teóricas e práticas vinculadas à atuação docente a ser desenvolvida pelo futuro profissional. Em se tratando da formação

em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas (PARECER CNE/CP Nº 5/2005).

O Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005 (p. 6), que trata do curso de Pedagogia, reconhece que “os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa”. Tal documento sugere que os professores tornem-se praticantes reflexivos de sua atuação, capazes de deliberar a respeito de suas práticas e partilhar experiências e conhecimentos, experimentando inovações para melhorar sua atuação docente.

A convicção do pensamento acima se torna basilar ao enfoque da prática reflexiva, pois ela desafia os professores a desenvolverem qualidades profissionais adequadas às exigências sociais presentes nas políticas de formação e nas necessidades formativas dos futuros profissionais.

A Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, orienta que a formação do professor deve acontecer por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, dotando-o de um repertório de informações e habilidades capazes de consolidar o exercício da profissão. Conforme entendimento atual acerca da formação do professor, os “alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial” (LIBÂNEO, 2009, p. 8).

Para tanto, o Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005, acrescenta que a educação do professor deve propiciar, por meio da investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, aplicação de contribuição de campos e de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, entre outros, que possam fornecer elementos concretos para um ensino e uma aprendizagem significativos.

Essa forma de reconhecer a atuação do professor constrói um novo sentido para a atuação docente, no qual Pérez Gómez (1995) compreende o professor como um profissional que atua refletindo sobre sua própria atuação, criando, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.

Assim, a prática supõe o domínio de um conhecimento profissional que se torna importante para a tomada de decisões, de modo que os professores aprendam a aprender, apreendam as realidades enfocadas de forma crítica-reflexiva, desenvolvam comportamento ético, relações humanas, valores e atitudes em relação a si e à vida.

Portanto, o professor deve estar preparado para a complexidade dos caminhos que conduzem aos objetivos por ele traçados. Assim, o modelo de profissional almejado na contemporaneidade volta-se para a capacidade de desenvolver atitudes reflexivas, éticas, conhecimentos específicos, facilidade para tomar decisões sociais, morais e educacionais, entre outras.

### 2.3 A Organização Curricular Integrada

Refletir sobre a organização curricular das instituições de ensino em tempos de Diretrizes Curriculares Nacionais remete-nos a pensar a respeito da perspectiva da *organização curricular integrada*, a qual sugere que as disciplinas e seus conteúdos dialoguem entre si e com a realidade do aluno.

Observamos que ao longo da história escolar a sistematização do conhecimento deu origem ao currículo, ao mesmo tempo que organizou os conteúdos em unidades menores, fragmentando-os em disciplinas.

Beane (2003) aponta que a abordagem curricular acadêmica por disciplina está direcionada para a universidade e é caracterizada pelo *status quo* educacional, que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima.

A utilização dessa abordagem, em sua maioria, presente nos cursos universitários e utilizada por estudiosos ou professores para organizar o seu trabalho induz os jovens a reproduzirem as características curriculares, no qual devem encontrar, acumular e gerir informação rudimentar proveniente das disciplinas de conhecimento. Deste modo, o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a eleva a cultura acadêmica que as produz, as mantém e as sanciona (BEANE, 2003, p. 2).

Nessa estruturação, foi desprezado tudo o que não pudesse ser compreendido ou explicado através da ciência, por exemplo, as experiências individuais e os sentimentos abstratos, como a motivação para aprender e o contexto no qual o aluno estava inserido.

Zabala (2002) explicita que atuar exclusivamente numa perspectiva disciplinar faz com que o conteúdo atribuído à disciplina gere supressão de outras matérias que seriam importantes: a seleção dos conteúdos fundamentais não é ponderada e o critério utilizado para essa seleção torna-se um problema.

Uma vez situadas nas matérias, o critério utilizado é o científico, ou seja, segue a lógica da disciplina, de maneira que são considerados conteúdos básicos das matérias escolares os mesmos que cada uma das ciências valoriza como fundamentais em sua própria epistemologia. Assim, uma vez decidida a matéria, os conteúdos escolares já não são importantes em função das necessidades educativas que se pretende cobrir, mas em relação ao seu valor que os conteúdos têm para a ciência correspondente (ZABALA, 2002, p. 70).

A consequência disso é a supressão de umas disciplinas sobre as outras, dando ênfase, em alguns casos, àquelas que trabalham pouco com a vertente formativa. Essa visão disciplinar impede a realização de uma seleção que supere a parcialização disciplinar e desenvolva a integração de conteúdos de diferentes áreas, gerando no aluno o esquecimento dos conteúdos trabalhados, sem que haja articulação com elementos da prática que façam sentido para sua aprendizagem.

Alguns conteúdos são justificados utilizando o discurso conservador de que são importantes cientificamente para o papel da escola, esquecendo-se de priorizar a capacidade formativa que estes devem ter. A característica principal na abordagem do *currículo acadêmico por disciplina* está no excesso de rigor aplicado à sistematização do conhecimento, motivado pelo cartesianismo e direcionado a contemplar modelos formativos exigidos pelo mercado de trabalho.

Parte dos modelos de currículo que encontramos no sistema de ensino “deriva da época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades” (NISHIIYTE, 2012, p. 78). Isso ocorre devido ao frágil objetivo desses currículos, que visam apenas preparar o aluno com uma série de conteúdos a serem memorizados para torná-lo profissional e atender as exigências da época.

Com a mudança social, pós-revolução industrial, os currículos passam a apresentar limitações, visto que o perfil profissional que se deseja formar deve conter características mais complexas que contemplem a capacidade do aprendiz de refletir e tomar decisões diante de uma realidade que se revela multifacetada e em constante transformação. Essa mudança se reflete na organização do currículo, posto que o papel da escola é também formar para o ambiente de trabalho.

Hernández (1998) afirma que as mudanças percebidas visam romper com a homogeneidade educacional até pouco tempo existente na educação. Ou seja, a globalização estende a escolarização para todos e não mais somente para os filhos da classe média, levando o currículo a se reajustar às necessidades dos inseridos nesse contexto. Assim, surge a perspectiva da *organização curricular integradora*.

Nesse sentido, Beane (2003, p. 2) conceitua a *abordagem curricular integradora*

colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planejadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais.

Hernández (1998, p. 53-54) elenca alguns argumentos a favor do currículo integrado, dentre os quais podemos destacar:

- Estimula o conhecimento dos professores, a relevância e a coerência do currículo, assim como o envolvimento dos estudantes;
- Favorece a organização do tempo escolar, pois os alunos não se veem expostos às constantes interrupções que trazem consigo os reduzidos períodos de ensino atuais (unidades de 45 minutos), assim, ao se unirem dois ou mais períodos, podem seguir uma sequência completa de aprendizagem numa sessão, aumentando o rendimento;
- Evitam-se as repetições de temas e conceitos tão frequentes ao longo da escolaridade devido à falta de coordenação entre os professores.

O referido autor conclui afirmando que a contribuição do *currículo integrado* é favorecer a comunicação e o intercâmbio entre os docentes, o que repercute não somente na melhoria da qualidade do ensino, mas também no acompanhamento personalizado da aprendizagem dos alunos.

A opinião sobre o currículo integrado está dividida, ora reconhecendo seus benefícios, ora apontando suas limitações. Por exemplo, há a crença de que ensinar o currículo integrado de Ciências ou de História apresenta um reducionismo ao desenvolver os conteúdos. Contudo, essas opiniões se assemelham ao tratar do conhecimento disciplinar do passado, visto que hoje estão mais ligadas a interesses intelectuais de determinados grupos e da gestão administrativa, em detrimento do favorecimento da expansão do saber.

Isso gerou uma organização curricular baseada em interesses diversos, causando uma superespecialização que resultou na necessidade de encontrar caminhos que desenvolvam a integração das disciplinas. Sendo assim, a finalidade do currículo integrado é interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências, ou seja, manifestar de forma explícita essa compreensão.

O objetivo dessa nova discussão é suscitar o papel da educação como instrumento que forma para a mudança, a participação e o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Essas ideias são fortalecidas pela integração curricular e pela ideia do *enfoque globalizador*, que vem romper com a trajetória disciplinar que toma por objeto conteúdos de ensino desvinculados das reais necessidades formativas dos alunos. Portanto, busca integrar às disciplinas preocupações de cunho social, pessoal e afetivo, de modo que o aluno possa participar das mudanças sociais através de sua aprendizagem reflexiva e autônoma.

O *enfoque globalizador do ensino* define que os conteúdos de aprendizagem são os meios para conhecer ou responder questões de uma realidade experienciada pelo aluno a partir de *três princípios*, como explicita Zabala (2002, p. 80):

- *A realidade, sua compreensão e atuação nela são complexas* – deve dotar o aluno de uma visão holística da realidade, oferecendo meios cognoscitivos, emocionais e comportamentais que permitam atender a complexidade dessa visão.
- *Apesar de suas deficiências, as disciplinas são os principais instrumentos para o conhecimento da realidade* – as disciplinas devem ser trabalhadas de modo que instiguem os alunos a utilizarem instrumentos e a investigarem as questões que ainda lhes são desconhecidas.
- *O objeto de estudo do ensino é a realidade: a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la* – a vida real e as questões que se apresentam devem ser os verdadeiros objetos de estudo.

A finalidade educativa desse último princípio leva a compreender a função social do sistema educativo como uma formação para a vida, isto é, uma formação capaz de responder aos problemas que se apresentarão na atuação pessoal e profissional do ser humano. Portanto, o objeto de estudo escolar somente pode ser os conhecimentos, os conceitos, os valores, as técnicas, os procedimentos e as atitudes que favoreçam o aluno a intervir na realidade social.

Coll (1978) afirma que definir o currículo e sua organização não é uma tarefa fácil, no entanto traz algumas aproximações pertinentes a nossa pesquisa. O autor considera que a função do currículo é explicitar um projeto, suas intenções e o plano de ação que preside as atividades escolares, destacando:

Enquanto projeto, o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor [...] o currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica (COLL, 1978, p. 44).

Nessa acepção, o currículo encarrega-se de explicitar o que deve ser trabalhado durante o ano letivo. As concepções que entendem educação como formação integral unem esses conteúdos às mais variadas formas de definir as intenções educacionais. De acordo com Coll (1978), essas intenções educacionais devem aparecer de modo a responder: *o que se deve saber?* (conteúdos conceituais); *o que se deve saber fazer?* (conteúdos procedimentais); *como se deve ser?* (conteúdos atitudinais).

Para Zabala (1998, p. 30-31), os componentes do currículo devem contemplar com êxito informações sobre *o que ensinar*, que explicita as intenções do ensinar, bem como *quando e como ensinar*, referentes ao plano de ação a ser seguido de acordo com o planejamento do professor.

- *o que ensinar* – inclui dois aspectos: experiência social e culturalmente aceita (conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, entre outros) e objetivos (processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante ensino);
- *quando ensinar* – refere-se a ordem e sequência dos conteúdos e seus objetivos. A educação formal abrange os conteúdos complexos e inter-relacionados e pretende incidir sobre diversos aspectos do crescimento pessoal do aluno através de determinações de ação;
- *como ensinar* – trata-se de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação aos conteúdos selecionados.

Tendo em vista esses três elementos, Hernández (1998) destaca que, além de a escola decidir *o que* o aluno deve aprender, *como* e *para que*, tem como desafio selecionar e estabelecer critérios de avaliação.

Salientamos que a preocupação de ambos os autores sobre *o que ensinar*, *como ensinar* e *para que ensinar* está presente na discussão de Gatti e Barretto (2009), a qual, por conseguinte, tomamos como legítima para nossa investigação.

Diante do exposto, suscita-se como estratégia para organizar o currículo integrado a noção de “rede” proposta por Efland (1997), que considera a organização curricular a partir de ideias-chaves, como “mudança”, “identidade”, “arte”, entre outras que atuariam conectadas a todas as disciplinas, sendo especificadas de acordo com as particularidades da disciplina. Como exemplo, citamos a ideia-chave ou tema-problema “o meio ambiente” como tema

central a ser discutido por todas as disciplinas. A partir dele, o professor de língua portuguesa exploraria, por exemplo, a leitura e a produção textual dos alunos, as normas gramaticais utilizadas; o professor de matemática trabalharia a porcentagem do desmatamento do meio ambiente; na geografia, problematizaria as consequências desse desmatamento para a vida na terra, assim por diante.

Portanto, dentro dessa organização curricular, na qual as disciplinas devem dialogar entre si por meio de uma ideia-chave ou um tema-problema, faz-se necessário organizar os conteúdos a serem trabalhados nessa organização curricular de modo a garantir uma formação integral.

### 3 CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

O conhecimento profissional na formação inicial do professor vem revelando-se enquanto tema relevante no cenário educacional, por suas contribuições com a qualidade e valorização da atuação do professor.

Neste capítulo, teorizamos as concepções e características da formação inicial do professor com a intenção de compreendermos sua intrínseca relação com os conhecimentos profissionais para o ensino (NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1993; MARCELO GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006).

Buscamos compreender, através da literatura especializada, quais são os conhecimentos profissionais necessários à formação inicial do professor (ELBAZ, 1983; SHULMAN, 1987; MARCELO GARCÍA, 1999).

Finalizamos este capítulo descrevendo a tipologia de conhecimentos profissionais adotada no âmbito desta investigação (GATTI; BARRETTO, 2009), de modo a subsidiar a análise dos dados.

#### 3.1 Concepções e Características da Formação Inicial do Professor

As discussões acerca da necessidade de se repensar a formação e valorização do professor, em nossa realidade brasileira, datam da década de 1990. No entanto, em duas décadas antes, as discussões acerca desse assunto já se faziam presentes entre professores e pesquisadores. Para Nóvoa (2009), a década de 1970 voltou seu olhar para a racionalização do ensino, a pedagogia dos objetivos, a planificação do ensino, reduzindo-o a mera técnica de tarefas e abstração de conteúdos. Já na década de 1980, vieram as grandes reformas educacionais, centradas na estrutura dos sistemas escolares, principalmente, na engenharia curricular, propondo ou suprimindo cursos, disciplinas ou habilitações. Na década de 1990, houve atenção especial às organizações curriculares escolares com foco no seu funcionamento, administração e gestão, sendo este o pano de fundo que coloca o professor e sua formação no cerne das discussões que enfaticamente eclodem no século XXI.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 13).

Em meio a esse panorama de mudanças políticas educacionais, são desenvolvidas pesquisas e discussões que ampliam compreensões conceituais e normativas em torno da formação inicial do professor, ao mesmo tempo que sinalizam para a importância de as instituições de ensino superior garantirem os conhecimentos profissionais necessários à atuação docente. Um dos focos dessas discussões incide na necessidade de ampliar ou ressignificar o perfil profissional do professor a partir de vários enfoques, a saber: o professor autônomo, o professor reflexivo e capaz de articular saberes inerentes à docência, o professor enquanto ator do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999; SCHÖN, 2000; FREIRE, 1996; NÓVOA, 1995, dentre outros).

De acordo com Nóvoa (1995), a atividade docente precisa ser pensada a partir de um plano profissional no qual as experiências escolares e pessoais suscitem no sujeito a compreensão do ser professor, do tornar-se profissional. As questões relativas à autonomia são imprescindíveis ao exercício da docência, sendo responsabilidade da formação inicial construir no aspirante a professor qualidades de analisar e refletir sobre sua prática, capacitando-o para que possa lidar com as diversas situações com as quais o professor se defronta em seu cotidiano.

Posto isso, entendemos por formação inicial, neste trabalho, o processo

que dote os professores em formação de um *saber-fazer prático* que conduza ao desenvolvimento de *esquemas de ação* que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino (GIMENO, 1993 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 84).

Desse modo, a finalidade da formação inicial é mobilizar os conhecimentos teóricos da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social capaz de construir uma identidade profissional (PIMENTA, 1996).

A condução dessa formação deve prioritariamente ser realizada em instituições de ensino superior baseadas na concepção da racionalidade prática, capaz de mobilizar esquemas de ação para uso racional e fundamentado nos conhecimentos e práticas pedagógicas. Assim,

como atividades relacionadas ao planejamento das aulas, o professor precisa saber justificar suas decisões e refletir sobre sua própria prática.

Na contemporaneidade, propõe-se um curso de formação inicial cuja principal característica não se refere a oferecer “produtos acabados”, mas sim o processo de desenvolvimento profissional ao longo da primeira fase da formação e rediscuti-la sempre que necessário (MARCELO GARCÍA, 1995).

A estrutura da *formação inicial* deve possibilitar uma análise global das circunstâncias educativas, de modo que supere as limitações causadas pelas simulações dessas situações (IMBERNÓN, 2006).

Para alguns pesquisadores como Marcelo García (1999), Veiga (2010), Pimenta (1996) e Freire (1996), a formação inicial deve caracterizar-se por conferir ao professor o conhecimento básico que o permite trabalhar a educação com uma bagagem científica sólida, com conhecimentos profissionais específicos, transformadores, problematizadores, reflexivos, críticos e dialéticos.

Nesse sentido, Marcelo García (1999) aborda as características específicas que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, seja na formação inicial, seja na formação continuada, a saber: atitudes, competências e conhecimentos.

*Atitudes* – o professor deve assumir e comprometer-se em respeitar e desenvolver a diversidade intelectual, racial, religiosa etc. Nesse raciocínio, Sacristán (1993) esclarece que o professor deve ser capaz de acrescentar aos conteúdos discussões relativas às diferenças religiosas, linguísticas, de sexo e quantas forem pertinentes à reflexão intercultural.

*Competências* – cabe ao profissional de ensino o domínio de competência, “caracterizada como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Nessa perspectiva, formar competências supõe que as instituições de ensino tomem posições com relação aos conhecimentos/saberes a serem desenvolvidos.

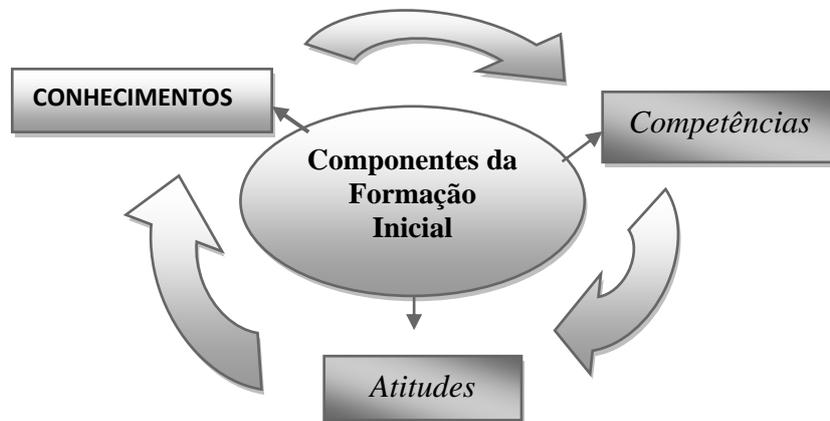
Para o autor, o professor precisa assumir algumas exigências que caracterizam o desenvolvimento de competências, tais como: trabalhar com questões-problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; improvisar, implementar e explicitar um novo contato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar; considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação. Eles constituem recursos, frequentemente, determinantes para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões (PERRENOUD, 1993).

*Conhecimentos* – o professor deve ter amplo conhecimento sobre a disciplina a ser ministrada, seja do ponto de vista conceitual, seja sobre os aspectos didáticos e metodológicos referentes ao ensinar e ao aprender; sobre a realidade em que vivem os alunos, suas dimensões culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais; e, principalmente, sobre a ampla apropriação de como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagens relativos aos sujeitos aprendizes.

Nessa acepção, o autor entende que o “conhecimento” trabalhado na formação inicial deve referir-se às áreas do *saber pedagógico* (conhecimentos teóricos e conceituais), do *saber fazer* (esquemas práticos de ensino) e do *saber por que* (justificação da prática), sendo esses elementos basilares para a atuação docente.

Assim, enfatizamos que, dentre os componentes da formação inicial aqui especificados, nosso interesse está em compreender melhor os conhecimentos profissionais necessários à formação do professor.



**Figura 2:** Representação dos componentes da formação inicial entendidos como inerentes à prática profissional do professor

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Marcelo García (1999).

### 3.2 Discussões em torno do Conhecimento Profissional dos Professores

Conhecimento profissional é uma perspectiva de investigação que surge com o desenvolvimento das instituições de ensino denominadas Escolas Normais. O objetivo dessas instituições foi assegurar a formação inicial ao professor do Ensino Primário, o qual, até então, aprendia a sua profissão a partir da experiência de outros professores e ao longo de sua prática pedagógica.

Delgado (1980) afirma que naquele contexto não havia o divórcio entre conhecimentos teóricos e práticos, porque a teoria era quase inexistente ou reduzia-se ao mínimo e a prática docente envolvia o ensino de leitura, escrita, cálculo, caligrafia. Todos esses elementos eram baseados na bagagem cultural do professor.

O conhecimento teórico para as noções básicas do *aprender a fazer* (elaborar atividades disciplinares, transmitir o conteúdo, preparar aulas expositivas) era diferente de outras profissões, visto que o aspirante tinha um mentor que lhe ensinava, através da observação e experiência, a arte de tornar-se professor. Essa perspectiva perdurou por séculos, mas, gradativamente, foi sendo substituída pela imagem do professor profissional.

O caminho percorrido pelos professores para o construto de um entendimento profissional docente teve início nos séculos XIV e XV, decorrente das transformações sociais e econômicas da época, tais como aumento do comércio, criação de cidades e preocupação com a ação educativa.

De acordo com Nóvoa (1991), o modelo escolar, dessa época, alicerçou-se em quatro aspectos: a instauração de uma ética protestante do trabalho; a institucionalização de regras morais enquanto mecanismo regulador do convívio social; a crença na possibilidade de corrigir sentimentos imorais e favorecer sentimentos inocentes e pródigos nas crianças; e a intenção disciplinadora de corrigir, controlar, medir, tornar dóceis os indivíduos, através de técnicas.

Segundo Braz (2006, p. 81), no “século XVI, a escola desenvolveu-se em duas fases distintas: em um primeiro momento, a escola esteve sob a hegemonia da igreja até meados do século XVIII; num segundo momento, que se estende até nossa contemporaneidade, a escola está sob a hegemonia do Estado”. Ainda segundo a mesma autora, surgem as congregações docentes estabelecendo um conjunto de saberes, de normas e de valores da própria atividade docente; crenças, atitudes morais e religiosas formaram outro conjunto, que está sendo ressignificado ou substituído desde que o Estado assumiu a formação dos professores.

As mudanças sociais do século XIX ocorrem por meio do processo de estatização da educação. De acordo com Braz (2006, p. 82), o Estado assumiu o lugar da Igreja na educação escolar, iniciando o processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares. Tal iniciativa tenta garantir as demandas de formação da população e dar respostas às exigências econômicas dos aparelhos de produção. Assim, “a escola se constituiu um espaço privilegiado para a produção da homogeneidade, visando ao necessário funcionamento do Estado e à garantia da sua legitimação” (BRAZ, 2006, p. 82-83). Surgem, com isso, a escola pública estatal e o professor público.

Os professores buscam, então, adequar-se aos interesses do Estado. Este, por sua vez, cria as primeiras instituições de formação de professores (Escola Normal Primária) “com a finalidade de treiná-los para atuarem nas escolas de primeiras letras” (BRAZ, 2006, p. 84).

No século seguinte, o Estado empenhou-se para garantir a educação pública, gratuita e universal, sendo atribuído ao professor o papel de assegurar a integração política e social do sujeito na sociedade através da escola. As Escolas Normais preocupam-se com o ensino, com a produção e reprodução de saberes e com a melhor forma de atender a população, tendo por objetivo garantir a “homogeneidade/qualidade” no ensino e na aprendizagem, criando, para isso, normas próprias à profissão docente. Essa iniciativa vai caracterizar as primeiras ações para se discutir a profissão professor.

Essas mudanças no cenário brasileiro passaram a exigir novas formas de ensino e, por consequência, eclode-se a preocupação com uma formação teórica para os professores. No século seguinte, dá-se início às discussões acerca das necessidades formativas para tornar-se professor, momento em que, segundo Nóvoa (1999), surge a determinação de que para lecionar é preciso que o professor seja aprovado num exame aplicado pelas Escolas Normais.

O currículo normativo das escolas normais baseava-se numa visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais. Como já vimos, segundo Schön (2000, p. 226),

a visão que as escolas têm do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

Dava-se início às primeiras formas de construir o conhecimento profissional do professor. Marcelo García (1999, p. 73-74) agrupa-as em torno de conhecimentos filosóficos, pedagógicos e sociais; metodologias especiais; disciplinas artísticas e práticas; e, “por último, incluíam-se também disciplinas relativas ao ensino especial: débeis, atrasados e sobredotados”.

Um plano de trabalho que delimita as atribuições a serem desenvolvidas pelos docentes em cada etapa de ensino deu ao professor um novo *status*, aproximando-o do tornar-se profissional. Esse primeiro esboço do que entendemos por *conhecimento profissional* do professor encontra sintonia com as reflexões realizadas por Marcelo García (1999, p. 84):

Utilizaremos o termo conhecimento para nos referirmos não só a áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber porquê (justificação da prática).

Assim, a concepção de conhecimento profissional abordada neste trabalho refere-se ao domínio de “saberes, habilidades, competências, atitudes e conhecimentos do/a professor/a quando na preparação ou exercício” docente (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50).

Roldão (2009, p. 4) entende que

o *conhecimento profissional* docente constitui-se como uma área de pesquisa relevante, particularmente na resignificação da profissionalidade docente face ao universo de complexidade e heterogeneidade que caracteriza as sociedades que escola e professores são supostos servir.

As discussões chamam a atenção de que para tornar-se professor é necessário articular determinados saberes<sup>1</sup> (TARDIF, 2008; NÓVOA, 1999) e/ou conhecimentos (ELBAZ, 1983; SHULMAN, 1987; MARCELO GARCÍA, 1999), o que nos conduz a compreender que o conhecimento profissional é composto por um saber múltiplo ou plural.

---

<sup>1</sup> Normalmente, as terminologias saberes e conhecimentos são utilizadas de forma análoga ou semelhante, mas ressaltamos que nesta pesquisa exploramos apenas as discussões teóricas que versam sobre os conhecimentos profissionais.

Passamos, então, a descrever sinteticamente os componentes formativos do conhecimento profissional na perspectiva de alguns autores, que atribuem ênfase na formação inicial do professor: Freema Elbaz (1983), Lee Shulman (1987) e Marcelo García (1999).

➤ **Freema Elbaz**

Freema Elbaz é professora da Universidade de Bem Gurion Del Neguev (Israel) e desenvolve investigações relacionadas a saberes docentes, multiculturalismo, processo de mudança no ensino e nos modos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Suas pesquisas têm colaborado para ampliar as discussões sobre o conhecimento profissional do professor adquirido durante a formação inicial.

Compreendendo o professor como um agente formativo que estabelece um papel ativo, autônomo, que vai sendo modelado na sua prática docente, Elbaz (1983) desenvolve um estudo sob o título: “Cuestiones em el estudio del conocimiento de los profesores”, com a finalidade de compreender o conhecimento que os professores possuem e utilizam no seu trabalho docente.

Elbaz elenca três categorias de conhecimentos necessários à formação inicial do professor: o conhecimento da instrução, o conhecimento dos conteúdos escolares e o conhecimento do desenvolvimento do currículo.

O *conhecimento da instrução* é o conhecimento relativo aos alunos e aos processos de ensino e aprendizagem. Esse tipo de conhecimento diz respeito às metodologias, às práticas pedagógicas e às estratégias que facilitam o processo de construção do conhecimento do aluno.

O *conhecimento dos conteúdos escolares* refere-se ao conhecimento do professor sobre a matéria que ensina. No momento em que se conhecem os conteúdos a serem trabalhados, torna-se mais fácil compreender sua prática.

O *conhecimento do desenvolvimento do currículo* está relacionado ao conjunto de saberes que compõem a formação, sequências hierárquicas e conexões, atribuindo ênfase sutil à compreensão do currículo enquanto organização das disciplinas escolares.

De modo geral, esses conhecimentos estão compreendidos não apenas como um mero saber-fazer, mas estão permeados de outras questões de ensino, tais como o conteúdo relativo ao contexto escolar, ao conhecer a si próprio (professor), à natureza curricular, bem como à sua prática escolar.

Elbaz compreende que o saber experiencial e o saber teórico não estão desarticulados um do outro, pelo contrário, as regras e princípios que os interligam constroem no professor a competência necessária à sua atuação.

➤ **Lee S. Shulman**

Lee S. Shulman, nascido em Chicago, concluiu seus estudos na Universidade de Chicago, onde estudou filosofia e psicologia. Atualmente, é professor emérito da *Stanford Graduate School of Education* e tem contribuído notavelmente com as áreas do ensino, da avaliação do ensino, bem como com os campos da medicina, da ciência e da matemática, apresentando como fio recorrente em toda sua carreira profissional as discussões em torno do *conhecimento do professor*.

Dentre as pesquisas e teorizações desenvolvidas por Shulman, chamam-nos a atenção, nesta investigação, as cinco dimensões de conhecimento profissional que ele apresenta, necessárias à formação inicial do professor: conhecimento dos fins e dos propósitos educativos, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O *conhecimento dos fins e dos propósitos educativos* diz respeito aos valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas da educação; o *conhecimento do currículo* trata do domínio específico de programas e matérias que servem como ferramentas de trabalho para o professor – está ligado à estrutura curricular dos cursos de formação; o *conhecimento pedagógico geral* encontra-se composto por princípios ou estratégias de gestão do ensino e organização de classe, úteis para ensinar os conteúdos; o *conhecimento do conteúdo* corresponde ao *que ensinar*, próprio das diversas disciplinas; e o *conhecimento pedagógico do conteúdo* revela-se na capacidade de tornar os conteúdos referentes ao conhecimento disciplinar compreensíveis aos alunos – significa o *como* do ensino, sendo geralmente adquirido através de cursos de educação e experiências pessoais.

Na visão de Shulman (1987), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* é uma forma de conhecimento prático que é usado por professores para orientar suas ações em sala de aula de modo altamente contextualizado e baseia-se em outras formas de conhecimento profissional.

A transformação da matéria para o ensino ocorre quando o professor reflete criticamente e interpreta o assunto, encontrando várias maneiras de representar a informação com analogias, metáforas, exemplos, problemas, demonstrações e atividades de sala de aula,

bem como adaptando o material para as capacidades dos alunos, seu sexo, conhecimento prévio e preconceitos, assim, trabalham-se conhecimentos específicos próprios do currículo escolar (SHULMAN, 1987).

➤ **Carlos Marcelo García**

Carlos Marcelo García nasceu na Espanha. Suas pesquisas têm apresentado interesse em discutir a formação docente, a formação inicial e a formação continuada dos professores. Contribuem bastante com a formação inicial do professor e buscam compreender o conhecimento profissional requerido à profissão docente.

Conforme esse autor, os conhecimentos profissionais que devem ser adquiridos na formação inicial do professor referem-se a: conhecimento do contexto, conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo e conhecimento didático do conteúdo (MARCELO GARCÍA, 1999).

O *conhecimento do contexto* diz respeito ao local onde se ensina assim como a quem se ensina. O professor deve conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro onde a escola está localizada e as oportunidades que oferece, para sejam integradas ao currículo, as expectativas dos alunos etc., bem como ter conhecimento sobre os alunos, sua procedência, níveis de rendimento em cursos prévios e sua implicação na escola.

O *conhecimento psicopedagógico* está relacionado com o ensinar e o aprender. Os alunos aprendem os princípios básicos do ensino, as possibilidades de aprendizado e as técnicas didáticas. Esses conhecimentos são necessários para a obtenção do título de qualificação pedagógica. Ainda tratando desse tipo de conhecimento, o teórico acrescenta o *conhecimento geral pedagógico*, que tem sido transmitido, por exemplo, nas universidades organizadas em disciplinas e áreas do conhecimento, com destaque para Didática e Organização Escolar, Teoria e História e Psicologia.

O *conhecimento do conteúdo* revela-se na necessidade do professor de conhecer com profundidade os objetos de conhecimentos relativos à disciplina que irá trabalhar, uma vez que, quando não se possui conhecimento adequado da disciplina que vai ensinar, esse conhecimento pode ser transmitido aos alunos de modo errôneo.

Para Marcelo García (1999), a falta de conhecimento sobre o que ensinar pode afetar a aprendizagem do aluno. Esse conhecimento apresenta-se em três vertentes distintas: na *primeira vertente*, os professores precisam conhecer o conteúdo a ser lecionado em sua disciplina mais do que qualquer outro especialista; a *segunda vertente* reconhece que o

professor precisa dominar o conteúdo acerca da matéria/conteúdo, de modo que o conheça para poder inferir sobre normas sociais advindas da vivência e da experiência adquirida com o conteúdo teórico (utilidade do conhecimento, valores); a *terceira vertente* argumenta que os professores devem ser diferentes, autoconscientes, porque o conteúdo disciplinar requer organização em função do que o aluno precisa saber.

O *conhecimento didático do conteúdo* representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. Diversas pesquisas foram realizadas centradas nesse conhecimento e, de modo geral, apresentam-se com propósitos para ensinar um conteúdo, conceito e/ou competência, habilidade, num determinado nível de ensino. A atenção está voltada para a sequência ampla de conceitos e procedimentos a serem ensinados num nível concreto para um grupo de estudantes. Cabe ao professor escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que vai ensinar.

Essas pesquisas (ELBAZ, 1983; SHULMAN, 1987; MARCELO GARCÍA, 1999) auxiliam a compreensão das questões referentes ao conhecimento profissional na formação inicial do professor. Nesse sentido, reunimos suas tipologias em um quadro com o intuito de sintetizar os conhecimentos profissionais como elemento significativo da formação inicial dos professores.

Percebe-se que o conhecimento profissional apresentado por esses autores tem singularidades e semelhanças que permitem constatar a complexidade acerca da formação do professor. Com isso, ressaltamos que o conhecimento profissional do professor precisa de constantes avaliações para adequar-se às exigências sociais, sendo a mola propulsora do trabalho docente.

### 3.3 Os Conhecimentos Profissionais no Âmbito desta Investigação

A tipologia dos conhecimentos profissionais tratada no âmbito desta pesquisa inspira-se na pesquisa de Gatti e Barretto (2009), quando procuram realizar um diagnóstico do que vem sendo oferecido como formação inicial nos cursos de licenciatura do Brasil (em especial nos cursos de Pedagogia) a partir das orientações contidas nas DCNs.

Assim, a publicação *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETTO, 2009) oferece um balanço da situação relativa à formação de professores para a

educação básica no Brasil mediante 71 cursos de Pedagogia contemplados nas diversas regiões do país.

Para alcançar seus objetivos, as pesquisadoras estabeleceram categorias de conhecimento profissional, em função de

disciplinas que evidenciassem com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior investigadas. Além da análise da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas que delas faziam parte. O agrupamento das disciplinas foi inicialmente norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 118).

Metodologicamente, as autoras tomaram os núcleos de estudos estabelecidos nas DCNs como categorias básicas: a) Estudos Básicos; b) Aprofundamento e Diversificação; c) Estudos Integradores.

Posteriormente, para diferenciar as estruturas curriculares, as autoras especificaram alguns dos elementos que aparecem nos núcleos de estudos. Esse desdobramento resultou na estruturação de sete categorias de análise, quais sejam: 1) fundamentos teóricos da educação, 2) conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 3) conhecimentos relativos à formação profissional específica, 4) conhecimentos relativos a modalidades e níveis de conhecimentos específicos, 5) outros saberes, 6) pesquisa e trabalho de conclusão de curso e 7) atividades complementares (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para efeito da nossa pesquisa, foi atribuída uma atenção especial aos *conhecimentos relativos à formação profissional específica*, uma vez que encontramos neles equivalências de compreensões com dois tipos de conhecimentos atribuídos pelos teóricos estudados: aqueles relativos aos conteúdos escolares e aqueles que dizem respeito a metodologias ou didáticas para o ensino. Além disso, eles dão conta de contemplar disciplinas específicas que focam na preparação para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, ensino da arte.

*Conhecimentos relativos à formação profissional específica – agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor:*

- *conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental): Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;*

• *didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino;*

• *saberes relacionados à tecnologia: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização (GATTI; BARRETTO, 2009, 117).*

Logo abaixo, apresentamos um quadro síntese da tipologia de conhecimentos profissionais necessários à formação inicial do professor, conforme defendem os teóricos estudados, ao mesmo tempo que situamos sua equivalência com os conhecimentos profissionais específicos estudados por Gatti e Barretto (2009) na realidade dos cursos brasileiros de Pedagogia.

O cuidado em destacarmos apenas um dos conhecimentos estudados por Gatti e Barretto (2009) justifica-se no sentido de as autoras não se constituírem em referenciais teóricos aqui adotados, mas em referenciais metodológicos para explorarmos nosso objeto de estudo.

<b>CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR</b>			
<b>Freema Elbaz</b>	<b>Lee Shulman</b>	<b>Marcelo García</b>	<b>Gatti e Barretto</b>
	Conhec. dos fins e propósitos educativos	Conhec. do contexto	
Conhec. do desenvolvimento do currículo	Conhec. do currículo		
	Conhec. pedagógico geral	Conhec. psicopedagógico	
Conhec. da instrução	Conhec. pedagógico do conteúdo	Conhec. didático do conteúdo	Conhec. relativos à formação profissional específica
Conhec. dos conteúdos escolares	Conhec. do conteúdo	Conhec. do conteúdo	

**Quadro 4:** Conhecimento Profissional na Formação Inicial do Professor

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Freema Elbaz (1983); Lee Shulman (1987); Marcelo García (1999); Gatti e Barretto (2009).

## **4 PERSPECTIVA FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS CENTRAL**

Neste capítulo, explicitamos a trajetória do curso de Pedagogia da UERN conforme Costa (2008), Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2012) e Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e n. 02/2002. Para compreendermos o funcionamento e a organização do curso de Pedagogia, tomamos por base as apreciações do Parecer n. 05 de 2005, do Parecer n. 01 de 2006 e da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006.

Para tanto, centramos nossa discussão nas características formativas das disciplinas obrigatórias do curso, analisando as categorias de conhecimentos profissionais que tratam dos Fundamentos Teóricos da Educação, Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, Conhecimentos relativos à formação Profissional Específica e Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino.

Por fim, procuramos fazer uma apreciação do ementário das disciplinas que compõem as categorias de conhecimentos específicos, buscando identificar se nelas estão contempladas as questões *o que, como e por que ensinar* nas respectivas áreas de conhecimentos escolares.

### **4.1 Trajetória do Curso de Pedagogia da UERN**

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró, criada pelo Decreto Municipal n. 47-B /1965, inaugurada em 13 de dezembro de 1965, traz consigo o primeiro curso de Pedagogia ofertado no município de Mossoró/RN.

O currículo do curso de Pedagogia estava organizado com o objetivo de formar profissionais para os cargos técnicos de Educação, conforme propunha o Ministério da Educação. Criada inicialmente para atender principalmente a comunidade mossoroense, a Faculdade de Educação dispunha de uma sala, a qual, na ocasião da pesquisa, era constituída pela turma com habilitação em Administração Escolar. Posteriormente, passa a ofertar também turmas para Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas (EDAPE).

Em 16 de novembro de 1967, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró, após desdobramento de seus cursos, deu origem à Faculdade de Educação de Mossoró, que recebeu do Conselho Estadual de Educação e Cultura autorização para seu funcionamento,

passando a pertencer à então Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN). O reconhecimento somente aconteceu em 15 de maio de 1973, por meio do Decreto oficial n. 72.263. Nesse sentido, o curso de Pedagogia atende as exigências da Reforma Universitária desde seu surgimento.

Um ano após ser reconhecido, o curso passa a oferecer duas habilitações distintas: a primeira voltada ao Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e a segunda para atuar na Administração Escolar do 1º e 2º Graus. O objetivo era proporcionar formação aos sujeitos da região oeste e dos estados vizinhos, com destaque para Paraíba e Ceará.

No ano seguinte, em 1974, foi acrescentada ao curso uma nova habilitação em Supervisão Escolar, através da Resolução n. 03/1974 do Conselho Universitário, para cumprir as exigências legislativas. Em 1978, foi aprovada a oferta da habilitação em Orientação Educacional.

Em 1985, deu-se início à luta em favor da estadualização da universidade, na tentativa de superar as dificuldades financeiras e de manutenção que os recursos do município e dos alunos não conseguiam cobrir. No dia 08 de janeiro de 1987, o governador Radir Pereira sancionou com a Lei n. 5.546 a incorporação da Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte à Administração Pública Estadual, portanto, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte.

Na década de 1990, o funcionamento do curso alargou-se no âmbito das discussões sobre a formação de professores. A Faculdade de Educação chegou a participar, juntamente com outras instituições de ensino superior e entidades, de debates sobre a formação do Pedagogo no país, cuja preocupação apontava para a necessidade de mudança da matriz curricular dos cursos, propondo uma única habilitação voltada para a docência.

Em 28 de abril de 1995, foi aprovada a reformulação curricular do curso, a qual suspende as habilitações anteriores em detrimento da docência no Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. “A base dessa reformulação apontava para a formação do Pedagogo generalista, sendo a docência sua principal atividade” (PPC, 2012, p. 9).

Diversas críticas foram feitas acerca dessa decisão, pois, como estava organizado, o currículo inibia possibilidades de componentes flexíveis, além de colocar a Faculdade à frente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, Art. 62, por assumir a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre 2002 e 2006, impulsionada pelas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no ensino superior, curso de licenciatura e graduação plena (Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02/2002), a Faculdade de

Educação da UERN, a exemplo do que ocorria no cenário nacional, retoma o debate sobre a formação do Pedagogo, ocorrendo de modo mais sistemático com a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº01/2006). O desafio estava em contemplar uma formação docente que atendesse as orientações nacionais e, ao mesmo tempo, respeitasse as especificidades locais.

Nesse contexto, foi criada a Comissão Curricular da Faculdade de Educação *Campus* Central e demais *Campi* Avançados (Patu, Assu e Pau dos Ferros), buscando-se definir um perfil comum de Pedagogo a ser formado pela UERN, propício a acompanhar as transformações de ordem econômica, política, social, científica e tecnológica que vêm ocorrendo na sociedade e capacitar o futuro professor para essa nova realidade.

Em 2007, a formatação final do currículo foi implantada tomando por base a proposta formativa voltada para o Pedagogo com perfil profissional capaz de atuar nas diversas situações e contextos educativos, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Assim, a nova formatação do currículo, em seus vários desdobramentos, permite a atuação do professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão de processos educativos, em ambientes escolares e não escolares. Seu objetivo é estruturar a formação do professor com conhecimentos e práticas que servem de base para sua atuação docente desde os primeiros semestres letivos.

Nessa trajetória, constatam-se hoje vários eventos locais preocupados em debater a respeito da operacionalização e avaliação do curso de Pedagogia da FE, promovendo assim discussões na comunidade acadêmica em diálogo com a realidade nacional.

São momentos planejados de discussões e propostas para avançar com o ensino-aprendizagem em determinados componentes curriculares como: os Estudos Introdutórios Acadêmicos, as Práticas Pedagógicas Programadas, o Laboratório de Monografia, os Estágios Supervisionados, dentre outros. O debate também foi ampliado para *I Encontro de Práticas Formativas na Docência (ENPRAD)*, nos dias 04, 05 e 06 de setembro de 2012, e para o *I Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia (SEMAPED)*, realizado nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2012.

Esses eventos tornaram-se significativos no âmbito da formação inicial do professor na medida em que os conteúdos de ensino, a avaliação dos recursos didáticos, as práticas de avaliação do rendimento escolar, os estágios supervisionados, a cultura escolar e comunitária, os modos de participação e compromissos dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, a articulação entre saberes cotidianos e saberes escolares, o

desenvolvimento do professor, entre outros, tornaram-se pautas de debates entre professores e alunos.

Nessa acepção, o curso de Pedagogia/UERN mantém “o propósito básico de proporcionar uma formação cidadã aos discentes e credenciar profissionalmente os formandos para que respondam adequadamente aos desafios colocados pela realidade” (PPC, 2011, p. 11).

Compreendemos que o curso de Pedagogia da UERN, ao longo de sua história, busca não somente atender a demanda profissional, em face das políticas públicas nacionais, mas, sobretudo, promover o constante desafio de conquistar uma identidade compatível com nosso contexto local.

#### 4.2 Considerações sobre o Funcionamento e a Organização do Curso de Pedagogia

Denominado Pedagogia, o curso funciona no *Campus* Universitário Central, que está localizado no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Caracterizado como graduação, expressa-se pela modalidade de licenciatura e pertence à área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais ofertadas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Atendendo os preceitos legais, a carga horária total é de 3.205 (três mil, duzentas e cinco) horas. Em média, o aluno possui integralização curricular de 04 (quatro) anos e tempo máximo de 06 (seis) anos. Extrapolado o tempo máximo, o aluno perde o direito de cursar as disciplinas.

São ofertadas anualmente 120 (cento e vinte) vagas, divididas em dois semestres, ou seja, distribuídas no primeiro e segundo semestres. Portanto, 60 (sessenta) vagas para os turnos diurno e noturno. Em alguns casos, o número de alunos pode aumentar de 30 (trinta) para 40 (quarenta) por turma.

O curso de Pedagogia utiliza o sistema de créditos, isto é, as disciplinas apresentam 04 créditos que equivalem às 60 horas-aula previstas no componente curricular, em que o total de crédito aumenta ou diminui conforme a carga horária da disciplina; e as matrículas realizadas seguem o calendário semestral da instituição. Os mecanismos de ingresso de que o curso dispõe são: Processo Seletivo Vocacionado (PSV), que ocorre anualmente, sendo comumente conhecido como vestibular; o Processo Seletivo de Vagas Não Iniciais

Disponíveis (PSVNID), que funciona como um processo de reingresso em um curso diferente de sua formação ou habilitação; e a Transferência escolar *Ex-officio*, a qual se dá quando o aluno vem de outra instituição superior, *Campus*, *Campi* ou Núcleo Avançado.

O atual quadro de funcionários dispõe de 47 professores, dos quais 23 são doutores, 16 mestres e 08 especialistas. O quadro técnico-administrativo conta com 14 profissionais divididos conforme necessidade nos cargos de técnico administrativo, técnico de nível superior, secretário da unidade e auxiliar de serviços diversos.

O curso de Pedagogia da UERN busca construir no aluno egresso competências que auxiliem na superação dos desafios educacionais. Essa iniciativa é fruto dos debates e das lutas que acontecem no país e na instituição, que visam delinear o perfil profissional, tornando-o capaz de compreender e adaptar-se ao campo educativo, seja escolar, seja não escolar, e às suas recentes mudanças, como prevê o Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer n. 05/2005.

Nesse sentido, o Parecer n. 01/2006 e a Resolução n. 01/2006 explicitam que a formação oferecida ao Pedagogo deve proporcionar-lhe habilidades para atuar na diversidade de instituições, tais como tribunais, hospitais e/ou clínicas, entre outros espaços que necessitem de intervenção educacional. No entanto, a escola continua sendo o espaço de maior importância entre essas instituições.

Considerando as orientações desses documentos normativos e tendo como referência a docência, o curso revela a intenção de capacitar o Pedagogo para ressignificar a aprendizagem em função de suas atividades com outros sujeitos, estabelecendo uma relação profissional e educativa. Assim, cabe ao curso promover reflexões acerca da condição ética do profissional e das condições em que sua atividade será desenvolvida.

Portanto, o Curso de Pedagogia tem como meta formar o Pedagogo de modo integral para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (PPC, 2012, p. 22).

Com isso, temos apontamentos sobre o perfil do Pedagogo a ser formado. Ao fim do curso, ele deve estar habilitado a desenvolver uma atuação docente capaz de inovar sua prática educativa nos contextos escolares, não escolares e de gestão educacional. Para tanto,

foram traçados objetivos a serem proporcionados pelo curso aos alunos, a saber (PPC, 2012, p. 22-23):

- *Estabelecer diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas de conhecimento, com o propósito de favorecer o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de atividades, projetos e experiências educativas próprias da atuação docente;*
- *Desenvolver o processo de compreensão sobre a criança, o jovem e o adulto inseridos no contexto social e cultural, de forma a contribuir para seu desenvolvimento humano nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, cultural, social, dentre outras;*
- *Estimular o comprometimento com a ética e a organização democrática da sociedade, com a finalidade de desenvolver estratégias interventivas frente aos problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem à superação da exclusão social;*
- *Orientar o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação de maneira a beneficiar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional;*
- *Propiciar uma formação do Pedagogo por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo a apropriação e a produção do conhecimento inerentes à natureza das práticas educativas escolares e não escolares.*

A presença desses objetivos na formação do Pedagogo conduz ao desenvolvimento de competências profissionais específicas. De acordo Silva (1999), o termo “competências”, usado no plural, é atual na literatura brasileira e o temos visto com certa propriedade nos documentos normativos da educação. Obras francesas como as de Rópe e Tanguy (1997), Le Boterf (*apud* PERRENOUD, 1996) e Perrenoud (1997) também usam com certa frequência o termo no plural, reconhecendo que a noção de competência possui múltiplos sentidos. Desse modo, usaremos a conceituação de competências em conformidade com o Parecer CNE/CP n. 09/2001 (p. 30):

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas de trabalho.

Partindo desse entendimento, não basta ao profissional ter conhecimento apenas sobre seu trabalho ou conteúdo de sua disciplina, sendo necessário também mobilizar esses

conhecimentos, transformando-os em ação. O curso de Pedagogia apresenta competências, acrescentando atitudes e habilidades a serem desenvolvidas no egresso. São elas:

- *Atuar com ética e compromisso, visando a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;*
- *Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;*
- *Trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;*
- *Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas;*
- *Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;*
- *Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;*
- *Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família, a comunidade e outras instituições educativas;*
- *Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras;*
- *Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras;*
- *Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;*
- *Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;*
- *Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares;*
- *Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e aprender em diferentes meios ambientais/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;*
- *Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;*
- *Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais as quais lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (PPC, 2012, p. 198-199).*

Percebe-se que a construção dessas competências obedece aos objetivos do curso e se opõe à formação tradicional do professor. Nesse sentido, atuar como professor requer

conhecimentos específicos de caráter teórico e conhecimentos práticos que fortaleçam o paradigma da racionalidade prática.

Diante disso, ficam evidentes os vários desafios para alcançar as competências necessárias à atuação docente, principalmente se considerarmos as rápidas mudanças educacionais, que exigem uma formação profissional baseada em princípios formativos.

Por princípios formativos, compreendemos as “proposições básicas que fundamentam a formação do Pedagogo, as quais servem de alicerces e parâmetros para orientar e inspirar a organização do curso” (PPC, 2012, p. 24). Sendo assim, os princípios formativos servem de orientação para atender as exigências sociais e para evitar uma formação genérica ou apenas acadêmica.

No processo de reformulação curricular da UERN, foram acrescentados ao currículo princípios formativos visando garantir ao acadêmico uma ampla vivência nas disciplinas e nas atividades curriculares. Esse conjunto de princípios objetiva garantir ao ensino e à formação características como: interdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade; relação teoria e prática; democratização e articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esses princípios partem do entendimento de que a formação profissional deve estar conectada com as mudanças globais e locais, por isso a nova proposta curricular encontra-se organizada no modelo de redes (ligadas entre si), evitando hierarquias. Sendo assim, um dos princípios necessários a essa nova formação, proposto no PCC, é a *interdisciplinaridade*.

A *interdisciplinaridade* alicerça-se na compreensão da intensidade e interação entre as disciplinas escolares, caracterizando-se pelo diálogo permanente e dinâmico dos conteúdos. Para Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é um processo de busca, de pesquisa, de comunicação e de síntese. “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21). Nesse sentido, o enfoque interdisciplinar contribui para a reflexão de um ensino que apresente possibilidades para que professores e licenciandos possam estabelecer relações teóricas entre as disciplinas e associá-las à prática pedagógica.

Nessa perspectiva, compreende-se o professor como um sujeito capaz de modificar velhas concepções e adequar novos procedimentos teórico-práticos no bom desempenho de sua atuação e igualmente facilitar a formação integral do homem. Assim, a interdisciplinaridade cogitada no ensino superior contribui para que o sujeito seja capaz de articular conhecimentos e desenvolver posturas críticas diante dos desafios.

Seguindo esse raciocínio, não podia faltar o princípio da *relação teoria e prática*, já que este é entendido como responsável por articular os conhecimentos teóricos e práticos do currículo, de modo que a *práxis* seja favorecida na atuação do professor e o auxilie nas situações de ensino e aprendizagem. O professor deve orientar-se pelo processo de reflexão na ação.

Refletir na ação torna-se um bom aliado do ensino quando se considera que o formando em Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades que fortalecem sua participação no processo educativo de maneira crítica, participativa e transformadora. Essas características complementam o princípio de *democratização*.

O entendimento do princípio de *democratização*, se vivenciado pelo espaço escolar e pelo formando, conduz à compreensão da educação numa dimensão formativa que prepara o sujeito para atuar na sociedade e modificar a realidade na qual está inserido.

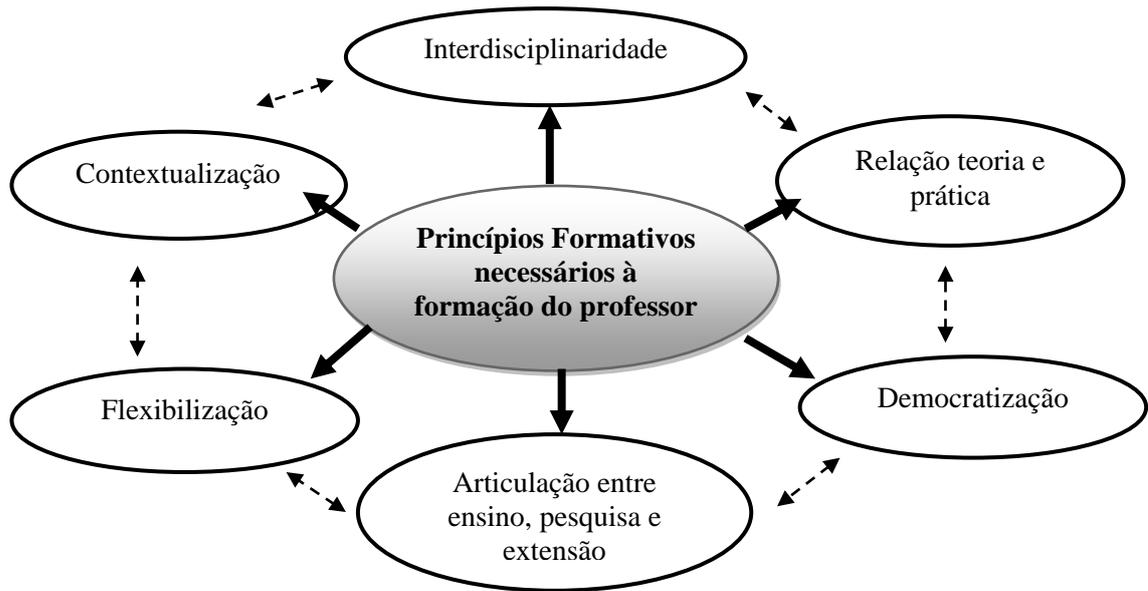
Em se tratando do princípio da *articulação entre ensino, pesquisa e extensão*, percebe-se que seu foco é contemplar a formação do professor, rompendo a dicotomia teoria e prática, estabelecendo, portanto, o diálogo entre a perspectiva acadêmica, a profissional e a cidadã.

A abordagem desse princípio une-se às demais para anunciar um professor mais dinâmico, criativo, investigativo e, entre outras qualidades, flexível.

A ideia de flexibilidade trabalhada no último princípio que estrutura o currículo do curso refere-se à capacidade profissional de reconhecer as mudanças educacionais e adaptar-se a elas, contribuindo com as transformações sociais. Trata-se do princípio de *flexibilização*.

O processo de globalização “exige o princípio da flexibilização enquanto mecanismo para acompanhar as mudanças vigentes” (PPC, 2012, p. 29), no qual serão trabalhadas a flexibilização horizontal, que perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão (denominados de estudos integradores), e a flexibilização vertical, expressa através da organização dos conhecimentos em núcleo de estudos (básico e aprofundamento).

Essa discussão pode ser representada pelo diálogo dos princípios formativos que se unem para fortalecer a formação do professor e dar-lhe subsídios teóricos e práticos em sua atuação (Figura 03).



**Figura 3:** Representação dos princípios formativos necessários à formação profissional do professor, acrescentados no currículo do curso de Pedagogia UERN

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esses princípios formativos articulam uma gama de atitudes, habilidades e conhecimentos que supõe favorecer o diálogo teórico-prático que deve perpassar todo o currículo, conduzindo os licenciandos à obtenção de conhecimentos profissionais capazes de orientá-los de modo significativo no exercício de sua prática.

Outra preocupação do currículo foi organizar os conteúdos a serem trabalhados em eixos formativos, uma vez que os eixos assumem ao mesmo tempo a condição de orientadores e mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do Pedagogo, no qual sua principal função é ajudar na apreensão das competências docentes.

Para melhor compreensão, os eixos foram divididos em dois momentos: um sobre *a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais* e o outro referente à *educação como prática social, histórica e cultural*. A esse respeito, podemos acrescentar que o eixo *a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais* relaciona-se com as possibilidades de atuação docente, tanto nos espaços escolares como nos não escolares.

Nesse contexto, é preciso que o aluno vivencie essas experiências para ampliar os conteúdos, os métodos e a função pedagógica que deverão ser desenvolvidos. Ressaltamos que o saber experiencial é bastante valorizado nesse eixo, sendo prioritariamente ampliado pelos componentes curriculares do núcleo de aprofundamento.

O eixo *educação como prática social, histórica e cultural* entende que a “educação constitui um processo social, complexo e histórico concreto, em que tem lugar a transmissão e

a apropriação da herança cultural acumulada pelo ser humano” (PPC, 2012, p. 32). Isso posto, as disciplinas que compõem o núcleo de estudo, principalmente as de fundamentos da educação, pretendem ampliar a visão do processo educativo e proporcionar saberes que caracterizam e fornecem uma sustentação epistemológica aos processos de ensino e aprendizagem que o professor precisará se apropriar para o pleno exercício da profissão.

Os Núcleos de Estudos são parte constitutiva de todo o currículo, sendo seu papel nortear o processo acadêmico de formação e desenvolver a unidade articulada em função dos princípios e dos eixos formativos.

Para atender às exigências explicitadas na Resolução CNE/CP n. 01/2002 no Art. 6º, os Núcleos de Estudos estruturam-se em três: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação e Integradores.

O *Núcleo de Estudos Básicos* tem por objetivo suscitar no acadêmico a capacidade reflexiva de compreender, a partir dos conteúdos básicos, a organização da educação nacional, bem como atitudes que articulem o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa, pertinentes ao contexto histórico e sociocultural do nosso sistema de ensino. A carga horária destinada ao trabalho com esse núcleo é de 2.445 (duas mil, quatrocentas e quarenta e cinco) horas.

Em se tratando do *Núcleo de Estudos Integradores*, este visa proporcionar aos acadêmicos o enriquecimento curricular através da participação em seminários, projetos de iniciação científica, extensão, monitoria, participação em atividades práticas nas diferentes áreas de atuação. A carga horária nesse núcleo é de 100 (cem) horas, pretendendo-se proporcionar a construção de referenciais teórico-metodológicos próprios da docência.

Já o *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos* apresenta a forte característica de conduzir o graduando a uma prática de investigação e reflexão, a fim de que possa compreender o ambiente escolar através de vivências em espaços escolares e não escolares. Destinam-se a esse núcleo 660 (seiscentas e sessenta) horas para apreensão dessa vivência mediante avaliação, criação e uso de textos, bem como materiais didáticos que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

Esse núcleo apresenta duas áreas de *Estudos/Disciplinas de Aprofundamento*: uma voltada para a Educação Especial e outra para a Educação Ambiental, assim, o aluno pode optar por qual estudo/disciplina deseja cursar. Tais áreas de aprofundamento constituem-se como particularidades do curso de Pedagogia da UERN, haja vista a influência das pesquisas e da extensão desenvolvidas no nível de pós-graduação *lato sensu* nessa universidade.

A matriz curricular do curso é composta por dois tipos de disciplinas, quais sejam: *as optativas*, em que os alunos podem escolher entre uma gama de opções que deseja cursar, e *as obrigatórias*, comum a todos.

Em se tratando das disciplinas/componentes curriculares obrigatórias, podemos observar abaixo a distribuição no fluxograma do curso e sua especificação.

PERÍODOS	DISCIPLINAS / ATIVIDADES	PERÍODOS	DISCIPLINAS / ATIVIDADES
1º	Introdução à Pedagogia	5º	Ensino de História
	Organização do Trabalho Acadêmico		Ensino de Geografia
	Antropologia e Educação		Ensino de Ciências
	Fundamentos Socioeconômicos da Educação		Educação para Diversidade
	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação		Seminários Temáticos I
	Estudos Acadêmicos Introdutórios I		Estágio Supervisionado I
2º	Psicologia da Educação I	6º	Ensino de Matemática
	Filosofia da Educação		Ensino de Língua Portuguesa
	Sociologia da Educação		Língua Brasileira de Sinais
	História da Educação Brasileira		Literatura e Infância
	Pesquisa Educacional		Seminários Temáticos II
	Estudos Acadêmicos Introdutórios II		Estágio Supervisionado II
	Práticas Pedagógicas Programadas I		Optativas
3º	Psicologia da Educação II	7º	Corpo, Movimento e Ludicidade
	Profissão Docente		Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos
	Política e Planejamento da Educação		Ensino de Arte
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		Laboratório de Monografia
	Teorias Linguísticas e Alfabetização		Estágio Supervisionado III
	Estudos Acadêmicos Introdutórios III		Área de Aprofundamento
	Práticas Pedagógicas Programadas II		Tecnologias e Mediação Pedagógica
4º	Didática	8º	Optativas
	Currículo		Monografia
	Alfabetização e Letramento		
	Gestão dos Processos Educativos		
	Concepções e Práticas de Educação Infantil		
	Práticas Pedagógicas Programadas III		

**Quadro 5:** Fluxograma das disciplinas e atividades o curso de Pedagogia  
**Fonte:** PPC de Pedagogia (2012).

O objetivo das disciplinas obrigatórias é construir uma base de conhecimentos profissionais em que sejam respeitadas ideias e concepções pedagógicas que desenvolvam as competências, atitudes e habilidades requeridas à formação profissional. Busca-se, desse modo, contemplar uma educação profissional norteadas pelos conhecimentos pedagógicos,

didáticos e de conteúdo, pela ética, pela justiça, pela valorização das culturas e da prática social.

Articulado ao conhecimento pedagógico a ser trabalhado durante a graduação, o desenvolvimento dessas disciplinas subsidia a prática profissional do professor ressaltando as diferentes concepções teóricas e metodológicas que integram os seus requisitos profissionais e o entendimento sobre *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar*, consonante com o que se pede na formação inicial como requisito para atuação profissional.

#### 4.3 Organização das Disciplinas Obrigatórias

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia da UERN, o currículo está organizado em disciplinas e em atividades formativas. Ambas estão presentes no Núcleo de Estudos Básicos, no Núcleo de Aprofundamento e no Núcleo de Diversificação de Estudos.

As disciplinas podem ser identificadas por grupos de conhecimentos formativos e as atividades formativas aparecem como interlocutoras, articulando os conhecimentos trabalhados pelas disciplinas em determinados períodos letivos do curso. Em ambos os casos, tanto as disciplinas quanto as atividades formativas estão compostas por componentes, como: ementas, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliações e referências.

Para extrairmos as disciplinas que compõem os conhecimentos profissionais específicos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos inicialmente compor cada categoria de análise dos conhecimentos profissionais aqui adotados (Apêndice 2). Posteriormente, procuramos preencher um quadro com todas as informações da organização disciplinar do curso, fornecendo assim uma visão de totalidade, conforme expomos abaixo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CARGA HORÁRIA		DISCIPLINAS	
		Hora	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	540	17	09	18,3
	Didática	60	1,9	01	2,0
	<b>Subtotal</b>	<b>600</b>	<b>18,9</b>	<b>10</b>	<b>20,3</b>
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	1,9	01	2,0
	Currículo	60	1,9	01	2,0
	Gestão Escolar	120	3,8	02	4,0
	Ofício Docente	60	1,9	01	2,0
	<b>Subtotal</b>	<b>300</b>	<b>9,5</b>	<b>05</b>	<b>10,0</b>
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos e Metodologia do currículo dos anos iniciais do Ensino fundamental	360	13	06	12,4
	Saberes relacionados às Tecnologias	60	1,9	01	2,0
	<b>Subtotal</b>	<b>420</b>	<b>14,9</b>	<b>07</b>	<b>14,4</b>
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação Especial <sup>2</sup>	240	7,7	04	8,1
	EJA	60	1,9	01	2,0
	Educação Infantil	300	9,6	05	10,1
	Contextos não escolares	0	0,0	0	0,0
	<b>Subtotal</b>	<b>600</b>	<b>19,2</b>	<b>10</b>	<b>20,2</b>
Outros saberes	Educação Ambiental	120	3,8	02	4,0
	<b>Subtotal</b>	<b>120</b>	<b>3,8</b>	<b>02</b>	<b>4,0</b>
Pesquisa e TCC		<b>285</b>	<b>9,1</b>	<b>04</b>	<b>8,1</b>
Prática como Componente Curricular		<b>300</b>	<b>9,6</b>	<b>08</b>	<b>16,3</b>
Estágio Supervisionado		<b>480</b>	<b>15,0</b>	<b>03</b>	<b>6,1</b>
<b>Total</b> <sup>3</sup>		<b>3.105</b>	<b>100</b>	<b>49</b>	<b>99,4</b>

**Quadro 6:** Total de horas-aula das disciplinas/atividades segundo as categorias de análise

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Gatti e Barretto (2009).

Considerando a totalidade da amostra das disciplinas/atividades formativas, optamos por trabalhar tanto com a quantidade de carga horária<sup>4</sup> quanto com o número de disciplinas/atividades distribuídas em suas categorias.

Inicialmente, de modo mais geral, podemos afirmar que a categoria de análise mais expressiva é a dos *Fundamentos da Educação*, seja no que se refere ao percentual de carga horária (18,9%), seja ao percentual de disciplinas (20,3%). Esse resultado chama a atenção

<sup>2</sup> Conservamos essa nomenclatura, em substituição à “educação inclusiva”, para sermos fiel ao instrumento metodológico adotado pelas autoras.

<sup>3</sup> Esses valores foram obtidos pelo cálculo de percentagem simples conforme a regra matemática aplicada na soma de números com casas decimais, obtendo assim o resultado aproximado.

<sup>4</sup> Embora o curso de Pedagogia da UERN registre uma carga horária de 3.205 horas-aula, para efeito deste estudo, desconsideramos as 100 horas-aula relativas aos Estudos Integradores ou às atividades complementares, uma vez que estas apresentam-se bastante diversificadas, principalmente no âmbito da pesquisa e da extensão.

porque ele se sobrepõe significativamente à categoria dos *Conhecimentos profissionais específicos*, a qual revela apenas o percentual disciplinar (14,4%).

O percentual de disciplinas atribuídas à categoria *Conhecimentos profissionais específicos* apresenta-se inferior às categorias *Fundamentos da Educação* e *Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino*, no entanto, em nossa compreensão, esta deve ser o foco do curso. Explorando nossos achados, percebemos que os dados abalizam a disparidade entre o grupo de disciplinas dos *conhecimentos específicos*, no qual a percentagem encontrada por nós mantém-se 40,5%.

Ainda, se analisarmos o quantitativo das categorias, comparando-as entre si, verificamos que os maiores percentuais voltam-se para as disciplinas teóricas, enquanto que as disciplinas responsáveis por prepararem para o ensino aparecem reduzidas. Quem sabe uma reorganização na grade curricular do curso pudesse equiparar esses conhecimentos ou mesmo dar um maior destaque aos conhecimentos profissionais específicos, já que estes munem o professor de elementos formativos que auxiliam a atuação docente.

Ora, se estamos diante de uma problemática, nacional e local, em que os licenciandos chegam à escola sem deter os conhecimentos necessários para atuarem nas diversas áreas específicas, por que nós, da UERN, não investimos em dedicarmos maior tempo para a discussão desses conhecimentos?

Outros dados merecedores de discussão estão presentes nos *conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino*, em que podemos constatar um significativo percentual de 20,2%. Contudo, a modalidade que envolve conhecimentos sobre os contextos não escolares não registra nenhuma disciplina, embora a proposta curricular garanta que irá preparar o licenciando para atuar, também, nesses espaços. O que encontramos foi a prerrogativa de que o conjunto de disciplinas deveria fazer esse tipo de abordagem, mas compreendemos que os conhecimentos para essa modalidade precisam de carga horária específica para explorar uma discussão que ainda se apresenta muito nova em nossa realidade.

Ressaltamos o percentual significativo atribuído à subcategoria Educação Infantil (10,1%), cujo resultado sugere que o curso de Pedagogia tem se preocupado em garantir ao professor a formação adequada para atuar nesse nível de ensino, entretanto consideramos esse resultado um fator positivo, tendo em vista que o cerne da formação em Pedagogia deve prioritariamente atender os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

De forma inversa, percebemos que as disciplinas relativas à Educação Especial ocupam 8,1%, ou seja, a metade da carga horária dessa categoria de conhecimentos. Será o

caso de se redistribuir esse quantitativo e ao mesmo tempo rever o que vem sendo proposto para essa modalidade formativa?

As *Práticas como Componente Curricular* estão em conformidade com as 300 horas-aulas exigidas pelas DCNs, contudo o que sobressai é o quantitativo de componentes curriculares a ela atribuídos (Apêndice 2). Consideramos que, diante de tantas insatisfações reveladas por alunos e professores do curso, como pudemos observar por ocasião de nossa participação em reuniões administrativas, seminários de estudos, seminários avaliativos, eventos científicos e acadêmicos, realizados pela Faculdade de Educação, esse quantitativo de componentes poderia estar sendo reduzido, de modo a favorecer mais concentração e talvez a elevação na qualidade dos objetos em discussão.

As disciplinas da categoria *Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais*, com percentual de 10,0%, nos sugerem relativa harmonia com o contexto nacional, que chega ao percentual de 15,5%, bem como uma diversificação disciplinar bastante satisfatória.

No que diz respeito à categoria de *Outros saberes*, encontramos o percentual de 4,0%, o que corresponde a duas disciplinas relativas à Educação Ambiental. Aqui cabe um alerta para se repensar também na inclusão de outros temas que são de extrema importância na instrumentalização do professor para a docência no espaço escolar.

Na categoria *Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC*, verificamos que seu percentual de 8,1% demonstra uma preocupação pertinente às abordagens das metodologias de pesquisa e elaboração do trabalho de curso, superando a média nacional de 7,0%. Essa categoria revela-se através das disciplinas Organização do Trabalho Acadêmico, Pesquisa Educacional, Laboratório de Monografia e Monografia, das quais vale a pena ressaltar que apresentam carga horária diversificada de 60, 45 e 120 hora-aula, respectivamente.

Ao *Estágio Supervisionado* está reservado o percentual de 6,1% das disciplinas divididas em três períodos letivos, oportunizando ao licenciando atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em espaços não escolares. Por se tratar de uma temática bastante complexa, limitamo-nos a tecer outros comentários. Contudo, recomendamos a leitura do trabalho dissertativo “Estágio Supervisionado: Necessidades Formativas do Curso de Pedagogia da UERN” (CALDAS, 2013), no qual a autora faz um diagnóstico de como essa disciplina vem contribuindo, ou não, para a formação inicial do professor, ao mesmo tempo que reflete possibilidades de aprendizagem sobre a docência no espaço escolar.

Salientamos que a proposta curricular aponta para a ampliação e inovação de disciplinas, conduzindo ao favorecimento de condições para o desenvolvimento profissional

dos alunos. No entanto, uma vez que a prioridade do curso de Pedagogia é formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário um novo olhar sobre os conhecimentos profissionais específicos, de modo a garantir uma formação que realmente prepare o aluno para atuar nos espaços escolares.

Esses achados nos conduziram à necessidade de analisar as ementas das disciplinas que compõem os conhecimentos profissionais específicos, enquanto possibilidade de averiguarmos se de fato estamos dando conta de instrumentalizá-los para lidar com os conteúdos escolares.

#### 4.4 Características das Ementas Relativas aos Conhecimentos Profissionais Específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A apreciação das ementas relativas aos Conhecimentos Profissionais Específicos parte do pressuposto de que nelas devem estar registrados conhecimentos sobre *o que ensinar*, *como ensinar* e *por que ensinar* (aqui especificamente e anos iniciais do Ensino Fundamental), dando condições assim para o licenciando se apropriar do seu fazer docente.

Nossa análise tomou o conjunto de ementas de 06 disciplinas do PPC do curso de Pedagogia da UERN, conforme consta no Quadro 7 abaixo, quais sejam: Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Arte.

CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA	
Disciplinas	Ementas
Ensino de História	Noções e conceitos históricos: tempo e espaço, cultura, sujeito, fatos, memória e identidade. Aspectos teórico-metodológicos para ensinar e aprender História, por meio da articulação entre história local e história do cotidiano, regional, nacional e mundial. A história numa perspectiva interdisciplinar e a análise do livro didático.
Ensino de Geografia	O Ensino de Geografia e as múltiplas influências das correntes geográficas. Articulações entre o saber geográfico e o saber pedagógico. O conhecimento geográfico, as possibilidades de inter-relação e a expressão da realidade social, com enfoque na realidade local. Visão do ser humano inserido no tempo e no espaço geográfico. Interlocação da geografia com outras áreas de conhecimento científico. Práticas pedagógicas que envolvem conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes no ensinar e aprender Geografia.
Ensino de Ciências	Introdução à epistemologia das ciências naturais: características, princípios filosóficos e metodológicos. Histórico e evolução das ciências naturais. A didática das ciências naturais e o ensino de Ciências como prática investigativa. Objetivos e importância do ensino de Ciências Naturais. Parâmetros Curriculares, temas transversais e tendências no Ensino de Ciências. A formação do professor de Ciências Naturais para a educação infantil e séries iniciais. Os conteúdos e os recursos didáticos para o ensino de Ciências. O papel da avaliação no ensino de Ciências. Práticas pedagógicas de Ciências em espaços não formais.
Ensino de Matemática	Objetivos e finalidades da Matemática nos currículos escolares. Investigação, prática e teorização sobre objetivos, temas, conteúdos, conceitos e metodologias abordadas no ensino de matemática. Produção e uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos no ensino de Matemática
Ensino de Língua Portuguesa	Linguagem, língua e prática social. Concepções de linguagem e língua. O ensino da língua materna: objetivos, conteúdos e aspectos metodológicos; texto como unidade básica de ensino; oralidade, escrita, leitura e análise linguística; sistemática de avaliação; planejamento e práticas de aula em língua materna. Competências e habilidades necessárias ao professor.
Ensino de Arte	Produção em arte: o fazer artístico e o ato de criar. Arte como linguagem e construção de sentidos. Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.

**Quadro 7:** Ementas das Disciplinas que compõem a formação profissional específica

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no PPC do curso de Pedagogia (2012, p. 66-107).

Para realizarmos a coleta e a análise dos dados relativos ao ementário das disciplinas, procuramos nos apoiar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco desse estudo foi compreender inicialmente como se apresentam as orientações relativas aos conteúdos/eixos temáticos (*o que*); as orientações de caráter didático (*como*); e aquelas que chamam a atenção de por que ensinar determinada área de conhecimento (*por que*); posteriormente, fizemos uma leitura detalhada de cada ementa das respectivas disciplinas, buscando estabelecer relações de consonância entre ambos os documentos.

Em relação *ao que ensinar*, observamos que os PCNs trabalham ora como conteúdos, ora como blocos temáticos, ora como eixos temáticos. Independentemente da nomenclatura utilizada, procuramos identificar nas ementas se, de fato, contemplavam tais orientações, especificando os conteúdos que os licenciandos irão se deparar para ensinar nas escolas.

No que diz respeito ao *como ensinar*, respaldamo-nos nas orientações didáticas dos PCNs, buscando compreender sobre o tratamento metodológico que o professor deve dar aos conteúdos no desenvolvimento de cada disciplina, ao mesmo tempo que analisávamos a preocupação, ou não, de cada disciplina com esse componente formativo.

Em se tratando de *por que ensinar*, realizamos um trabalho de análise semelhante, com vistas ao entendimento do que está estabelecido nos PCNs, procurando identificar se o ementário revela preocupação em justificar essa importância. A especificação desses componentes pode ser apreciada no Apêndice 3.

A escolha das disciplinas deu-se conforme sua classificação na categoria Conhecimentos da Formação Profissional Específica. Nessa categoria, temos a presença da disciplina Tecnologias e Mediação Pedagógica, o que demonstra a preocupação do currículo em se adaptar às novidades tecnológicas e preparar o professor para essa nova realidade, pois na sociedade contemporânea as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são instrumentos de mediação pedagógica, facilitando a inclusão e a emancipação social do sujeito de diversas culturas. No entanto, essa disciplina foi desconsiderada, nesse momento de nossa investigação, porque os PCNs não apresentam uma proposta específica para ela.

O Quadro 8 abaixo (Análise do Ementário das Disciplinas com seus componentes formativos) sintetiza nossos achados, em termos de uma análise que revela se os componentes investigados estão Contemplados Totalmente (CT) ou Contemplados Parcialmente (CP) nos ementários investigados.

Considerando o conjunto das 06 disciplinas analisadas, verificamos que as ementas não deixam de contemplar os três componentes investigados. Contudo, o que nos chama a atenção é que apenas uma delas (Ensino de História) dá conta de registrar os conteúdos escolares que devem ser trabalhados na formação inicial; sinalizam para a discussão metodológica da área de conhecimento; e a importância de esclarecer ao licenciando o porquê de o professor trabalhar com tais conteúdos.

EMENTAS	COMPONENTES FORMATIVOS					
	O QUE ENSINAR		COMO ENSINAR		POR QUE ENSINAR	
Ensino de História		CT		CT		CT
Ensino de Geografia		CT	CP		CP	
Ensino de Língua Portuguesa	CT		CP		CP	
Ensino de Matemática	CP			CT	CP	
Ensino de Ciências	CP		CP			CT
Ensino de Arte	CP		CP		CP	
TOTAL	04	02	04	02	04	02

**Quadro 8:** Análise do Ementário das Disciplinas com seus componentes formativos

**Legenda:** CP= Contempla Parcialmente.

CT= Contempla Totalmente.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Sobre o *Ensino de História*, constatamos que ementa e PCN dialogam de modo harmonioso, mantendo-se *o que, como e por que ensinar* analogamente, isto é, contemplam-se totalmente esses elementos formativos. De modo claro e objetivo, a ementa parece ter sido formulada no princípio basilar do PCN, apresentando os conteúdos História Local e do Cotidiano e História das Organizações Populacionais e seus desdobramentos. Assim, também estão presentes a variedade metodológica com a qual podem ser trabalhados esses conteúdos e a importância dessa disciplina no currículo da escola.

De maneira geral, é possível compreender o que o professor precisa saber para desenvolver no aluno as capacidades de construir sua identidade pessoal e social. Ressaltamos a potencialidade de uma ementa bem estruturada, uma vez que esta facilita a construção do conhecimento teórico e prático, superando as características filosóficas tão presentes em currículos baseados na racionalidade técnica.

De modo inverso, a ementa relativa ao Ensino de Arte contempla parcialmente os três elementos necessários à composição do ementário.

Com relação à ementa do *Ensino de Geografia*, constatamos que os conteúdos trabalhados apresentam-se bem articulados, totalmente contemplados, uma vez que esclarece o que deve ser trabalhado no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Salientamos que estão presentes na ementa os conteúdos do PCN, por exemplo, o estudo da paisagem local: tudo é natureza; conservando o ambiente; transformando a natureza; o lugar e a paisagem; as paisagens urbanas e rurais, entre outros. Entretanto, essa mesma transparência não acontece com o *como e por que ensinar*, apresentando-se parcialmente contemplada. Em *como ensinar*, chama-nos a atenção que a ementa sugere a interlocução da geografia com outras áreas de conhecimento, mas não esclarece os meios pelos quais isso deve acontecer, limitando-se a registrar que as práticas pedagógicas envolvem conhecimentos referentes a

conceitos, procedimentos e atitudes no ensinar e aprender. A parcialidade desse componente formativo dá-se pela ausência de elementos consistentes que orientem o professor a compreender como deve se dar esse processo. Dessa mesma forma, está *por que ensinar*, pois não esclarece a importância de aprender esse conteúdo no Ensino Fundamental.

A ementa do *Ensino de Língua Portuguesa* apresenta todos os componentes formativos previstos nos PCNs referentes aos conteúdos a serem trabalhados pelo professor no Ensino Fundamental (oralidade, escrita, leitura e análise linguística), mesmo não havendo as especificações adotadas nos PCNs, por exemplo, ortografia, pontuação, aspectos gramaticais, gêneros discursivos, entre outras. Consideramos que o elemento formativo *o que ensinar* foi contemplado totalmente, tendo em vista que a essência do conteúdo está presente na ementa, possibilitando que o licenciando aprofunde seus conhecimentos, pesquise, reflita e elabore de maneira criativa o conteúdo a ser trabalhado. Diferentemente desse primeiro elemento formativo, *como* e *por que ensinar* apresentam-se de modo vago, por isso, o consideramos parcial. Sobre o *como*, não há referência às orientações didáticas a serem desenvolvidas para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos, limitando-se apenas a pontuar “planejamento e práticas de aula em língua materna e competências e habilidades necessárias ao professor”, o que nos causa certa estranheza, já que o PCN de Língua Portuguesa apresenta uma gama de possibilidades a serem consideradas nesse processo, a saber: atividades como seminários, dramatização de textos teatrais, simulações de programas de rádio e televisão, entre outras. *Por que ensinar* mostra-se frágil, tendo em vista que a única referência à importância do ensino está na presença textual da “prática social”, que, em alguns momentos, confunde-se com a teorização do conteúdo e não como a clareza dessa importância.

O *Ensino de Matemática* também revela fragilidades em termos de *o que ensinar*, uma vez que a descrição está muito genérica. Ela não prioriza quais, de fato, são os blocos de conteúdos que serão trabalhados nessa carga horária, como, por exemplo: números e operações, espaço e formas, grandezas e medidas, números naturais e sistemas de numeração, entre outros, que são tidos como a essência do ensino da matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, o *como* está contemplado totalmente, isto é, explicita que conteúdos devem ser trabalhados – por meio da produção e uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos –, o que demonstra o conhecimento das várias possibilidades didáticas. Já *por que ensinar* apresenta-se de modo parcial, tendo em vista que não relaciona diretamente a importância do ensino da matemática. Nesse sentido, podemos inferir que este também apresenta fragilidades que apontam para a necessidade de repensar a construção das ementas.

Quanto à disciplina de *Ensino de Ciências*, chama-nos atenção a quantidade de conteúdos previstos na ementa para serem trabalhados numa carga horária de 60h/a. Ainda assim, ao compararmos com os blocos de conteúdos do PCN dessa área, percebemos que a ementa não contempla totalmente *o que ensinar*, apresentando-se ampla, sem muitas especificações, como orienta o parâmetro. Dos vários conteúdos apresentados pelo PCN – ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos –, há na ementa informações soltas, sem especificações, apenas enfatizando as ciências naturais como conteúdo. Constatamos que *o como* também se apresenta de modo parcial, sem muitas explicações sobre como o conteúdo deve ser trabalhado. No entanto, analisamos que *por que ensinar* está totalmente contemplado e em conformidade com a documentação oficial. Outra característica que avaliamos positivamente nessa disciplina é o fato de preocupar-se com os elementos didáticos dessa área, ou seja, a inclusão de discussões sobre o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino de Ciências.

A ausência de esclarecimento em algumas ementas sobre quais conteúdos escolares serão priorizados de fato nas disciplinas leva-nos a refletir a respeito de como a formação inicial trabalha metodologias específicas de ensino, ou seja, como o aluno vai desenvolver as metodologias propostas se não possui domínio do conteúdo a ser trabalhado. Isso nos faz supor que a formação inicial do pedagogo pressupõe que os alunos já dominam os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A única ementa que contempla parcialmente todos seus componentes é a do *Ensino de Arte*. Nela, encontramos frases genéricas, não permitindo identificar os elementos específicos requeridos à formação dos alunos da educação básica. Diferentemente do PCN, que determina o desenvolvimento da arte através da dança, da música, do teatro e das artes visuais, a ementa sequer faz menção a essas maneiras de desenvolvimento. Assim, também está *como ensinar*, no entanto cabe uma observação: também no PCN há lacunas, restringindo-se a orientar o trabalho por projetos, por meio da apreciação de obras e da informação sobre os artistas e o processo criador, dando a entender que as maneiras e as atividades vão sendo construídas ao longo da disciplina de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, suas necessidades e empenho. Outra característica que apresenta limitações graves encontra-se na importância que essa disciplina tem para o desenvolvimento do aluno, pois a ementa também não faz referência a esse elemento, contrariando as diversas capacidades pessoais, sociais e profissionais que o PCN aponta como inerentes ao trabalho com o fazer artístico.

Em relação ao *que ensinar*, constatamos que 04 disciplinas (Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências e Ensino da Arte) apresentam os

componentes formativos dos conteúdos de modo parcial. Em contrapartida, 02 disciplinas (Ensino de História e Ensino de Geografia) atendem totalmente as orientações curriculares nacionais. Trata-se de uma realidade merecedora de revisão e discussão para avançar sempre mais na qualidade da formação do professor.

No que diz respeito ao componente de *como ensinar*, a situação é bem semelhante, uma vez que as ementas de apenas 02 disciplinas (Ensino de História e Ensino de Matemática) colocam-se de modo descritivo e enfático, ficando 04 disciplinas (Ensino de Geografia, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Ciências e Ensino de Arte) fragilizadas por não oferecerem informações de como esse elemento formativo deve ser desenvolvido.

Quanto a *por que ensinar*, esses dados se repetem em 02 disciplinas (Ensino de História e Ensino de Ciências) e contemplam esse componente formativo totalmente; e as outras 04 disciplinas (Ensino de Geografia, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática e Ensino de Arte) apresentam-nos de modo parcial.

Podemos inferir acerca da análise das ementas do grupo de disciplinas que compõem os conhecimentos da formação profissional específica que o predomínio da sua sistematização está nas abordagens de caráter descritivo, com pouca preocupação em articular os três componentes formativos voltados para o ensino escolar. Em seu conjunto, sobressai-se a preocupação com o *como ensinar*; *por que ensinar* vem em seguida, com menor frequência; e, de modo incipiente, constata-se *o que ensinar*.

Por esses motivos, consideramos serem necessárias maiores definições acerca da estrutura textual das ementas. Com isso, queremos ressaltar que nosso foco volta-se para a sua forma textual. A prática dos professores pode contemplar os elementos analisados, no entanto, neste trabalho de dissertação, nossa preocupação não se volta à prática, mas ao documento legal que organiza e orienta a prática que os licenciandos devem ter sobre as disciplinas basilares do Ensino Fundamental.

Diante de tais constatações, podemos concluir que talvez a discussão sobre a eficácia ou não dessas disciplinas no curso de Pedagogia não passe exclusivamente pela questão da quantidade de carga horária a elas destinada, mas principalmente pelo modo como esses componentes formativos estão estruturados no ementário.

Considerando que os conteúdos dão consistência às disciplinas, fica subentendido que quando este se encontra ausente nas ementas a formação do professor, e conseqüentemente sua atuação, pode ficar no nível abstrato, de modo pouco integrado ao contexto concreto em que vai atuar profissionalmente. Essa ausência do *que ensinar* na escola talvez justifique por que os licenciandos chegam aos estágios supervisionados com tantas lacunas formativas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de estudo a organização curricular do curso de Pedagogia da UERN/*Campus* Central, com foco nos conhecimentos profissionais específicos relativos à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso objetivo centrou-se em analisar a perspectiva formativa do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tomando como referência a organização das disciplinas/componentes obrigatórios, a partir da qual identificamos diversos aspectos relativos aos conhecimentos formativos para a atuação do professor. Com isso, discutimos as recentes mudanças normativas na formação inicial do professor.

Nossa abordagem esteve voltada para realizar uma reflexão avaliativa sobre a formação inicial no curso de Pedagogia pós-orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, situando esta investigação no campo da formação inicial do professor e da avaliação curricular.

A tríade das categorias teóricas formação inicial, pedagogia e conhecimentos profissionais foi discutida a partir do paradigma da racionalidade prática, enquanto possibilidade de pensar numa formação que prime pelo desenvolvimento crítico e reflexivo acerca da atuação docente, o qual possibilita a ampliação da formação com perspectivas à profissionalização do professor.

O processo investigativo tornou-se prazeroso à medida que planejamos etapas e conseguimos cumpri-las. Para tanto, traçamos metas que nem sempre foram alcançadas, sendo necessário redimensionar a pesquisa, ampliar questionamentos, construir/reconstruir instrumentos de análises capazes de nos fornecer elementos plausíveis na sistematização, análise e inferência dos dados.

Realizamos diversas leituras acerca da problemática que envolve nosso objeto de pesquisa e constatamos que para atingirmos nosso objetivo era preciso traçar caminhos metodológicos baseados numa pesquisa de cunho quanti-qualitativo, do tipo Estudo de Caso e Documental. Primeiro analisamos a matriz curricular do curso de Pedagogia, agrupando as disciplinas obrigatórias nas categorias de análise inspiradas nas desenvolvidas pelas pesquisadoras Gatti e Barretto (2009). Esse agrupamento constitui-se em 07 categorias de análise elaboradas em função de sua natureza e objetivos, dispostas em: Fundamentos Teóricos da Educação; Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais; Conhecimentos relativos à Formação Profissional Específica; Conhecimentos relativos a Modalidades e

Níveis de Conhecimentos Específicos; Outros saberes; Pesquisa e TCC; e Atividades Complementares.

As análises indicaram que a categoria relativa aos conhecimentos profissionais específicos volta-se aos níveis de ensino já citados, motivo pelo qual realizamos leituras aprofundadas sobre o conteúdo apresentado textualmente nas ementas das disciplinas (Ensino de História; Ensino de Geografia; Ensino de Ciências; Ensino de Matemática; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino da Arte), referente à atuação docente específica. Com isso, buscamos nas ementas conteúdos formativos que esclareçam ao formando *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar* no espaço escolar.

A sistematização dos dados corroborou, por meio da leitura e análise das DCNs, para a formação do professor, DCNs para o curso de Pedagogia e Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia para que identificássemos avanços significativos no campo educacional advindo da reformulação curricular que vem acontecendo desde o ano de 2007. Outro dado que ressaltamos trata-se da influência dos paradigmas da formação sobre a organização curricular do curso em questão, que, por sua vez, delimita os conhecimentos profissionais a serem desenvolvidos pelos professores.

Nessa acepção, as DCNs estão comprometidas com as discussões teórico-práticas e com a base formativa, sugerindo que a parte curricular dos conhecimentos profissionais tenha um caráter concreto e integrado ao contexto educacional no qual o professor vai atuar.

O processo de formação inicial tem sido estruturado a partir das capacidades e atitudes que os professores devem desenvolver para atuar diante de diversos espaços e contextos educacionais. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental para garantir a qualidade de ensino.

Apontamos *avanços* sobre a organização curricular do curso, tendo em vista que este assinala para o desenvolvimento de um novo paradigma formativo, unindo teoria e prática nas mais diversas dimensões do conhecimento e auxiliando no desenvolvimento dos processos de reflexão, articulação, crítica e autonomia, que fundamentam a prática pedagógica docente.

Sobre a organização curricular do curso, percebemos que há certa linearidade na distribuição das disciplinas, intercalando-as com as atividades formativas, buscando desenvolver a compreensão das relações teóricas e práticas que poderão ser encontradas no cotidiano escolar. As DCNs prescrevem um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso. O curso de Pedagogia da UERN contempla na sua grade curricular 3.205 horas, o que consideramos um avanço significativo, no entanto, para cumprir com a qualidade que se almeja, os dados apontam a necessidade de se rever a carga horária atribuída às disciplinas da

formação profissional específica, uma vez que seu quantitativo está abaixo em relação às disciplinas de Fundamentos da Educação.

A formação inicial é complexa, por esse motivo apresenta *limites*, principalmente no que diz respeito à formação de sujeitos ativos, solicitados pelo mundo global, tendo em vista que a cultura cientificista ainda prepondera sobre os currículos de formação. Daí se explica o excesso de carga horária voltada para as disciplinas consideradas de Fundamentos da Educação.

Configura-se como limite acerca dos conhecimentos relativos à Formação Profissional Específica o fato de que as ementas dispõem os conteúdos a serem trabalhados, deixando subentendido que os professores já conhecem os conteúdos a serem lecionados nos seus respectivos níveis de ensino. Com isso, entendemos que as ementas não esclarecem *o que ensinar*, predominando *como* e *por que ensinar*, ficando pouco esclarecidos os fundamentos a serem trabalhados em sala de aula, o que nos leva a pensar que conhecer práticas metodológicas diversas não é eficiente se não há clareza a respeito do conteúdo.

Nesse sentido, constitui-se como *desafio* a implantação de mudanças efetivas na atual formação inicial do professor, sendo papel da universidade desenvolver o diálogo com as orientações normativas, de modo a considerá-las como meios para desenvolver a atuação docente, baseando-se no paradigma da racionalidade prática.

Sobre a organização curricular do curso, o *desafio* está em fortalecer a ideia de formação integral, buscando equilíbrio entre os tipos de conhecimentos atitudinais, conceituais e procedimentais que possam de fato justificar na mesma proporção *o que ensinar*, *como ensinar* e *por que ensinar*.

Os *desafios* enfrentados pelos conhecimentos profissionais específicos estão em adequarem-se às mudanças sociais e desenvolverem para além dos conteúdos didáticos a imaginação, a aprendizagem, a memória, visto que é importante para o desenvolvimento pessoal do sujeito saber opinar sobre política, economia e educação, sendo essa última de suma relevância para o desenvolvimento profissional do professor e para a formação do aluno.

Entendemos que a construção do conhecimento ocorre por meio da aprendizagem da teoria, no entanto as reflexões surgem na realização da prática, ao nos depararmos com dúvidas sobre como e quando agir, momentos contraditórios que servem de agentes condicionantes para o desenvolvimento da prática docente.

Assim, ressaltamos que as ementas devem esclarecer de modo objetivo – embora com consistência, evitando-se que se tornem receituários – os conhecimentos adquiridos na

formação inicial que subsidiem a atuação docente e forneçam aos alunos a consciência do fazer docente. Houve avanços significativos no que se refere ao conhecimento profissional específico, considerado uma associação entre teoria e prática.

As constatações aqui apresentadas demonstram que o curso de Pedagogia tem incorporado as orientações das novas Diretrizes Curriculares, sendo necessária a ampliação das discussões para verificarmos como vem acontecendo o processo de incorporação destas, uma vez que muitas reformulações ainda precisam ser discutidas e socializadas no/pelo coletivo de educadores.

## REFERÊNCIAS

ADELMAN, C. KEMMIS, S.; JENKINS, D. Rethinking Case Study: Note From the Second Cambridge Conference. In: SIMMONS, Helen (Ed.). **Towards a Science of the Singular**. Norwick: 1980. p. 45-61.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96, Especial, out. 2006.

AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Líber livros, 2008.

BACHELARD, G. A Filosofia do não. In: BACHELARD, G. **Coleção de pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2006, 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 03/2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 04/2005, 13 setembro de 2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 05/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 17 de novembro de 2005, altera a Resolução CNE/CP n. 1/2002.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** 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: 03 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001, 18 janeiro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 09, de 08 de maio de 2001.** Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28, de 02 de Outubro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC; SEF, 1997. (Coleção 1-10).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962.** Brasília: MEC, Documento n. 10, dez. 1962, p. 95-100.

BRAZ, Anadja M. Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2006. Tese (Doutorado), Natal, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de Pedagogia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande Norte, Mossoró, 2013.

CLARK, C; PETERSON, P. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WILTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1978.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Maria Antônia Teixeira. **História e Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1969-2006)**. V Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/204.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação, um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. Brasília: Cortez, 2002.

ELBAZ, Freema. Cuestiones em el estudio del conocimiento de los profesores. In: ÂNGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 87-96.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto; EDA, 2006.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LDB Brasil. Lei 9.394. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 20 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica. In: LISITA, V. M. S; SOUZA, L. F. E. **Políticas educacionais, práticas e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

MERRIAN, S. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NISHIIYTE, Érika. **Formação continuada de professores: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.novapdf.com/>>. Acesso em: 9 jun. 2013.

NÓVOA, António. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

PARO, Vitor. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso J. *et al.* **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe . **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe**. Paris: ESF, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido *et. al.* **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – PPCP. Departamento de Educação do *Campus* Central, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Izauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, A. I; FONSECA, Ernani F. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. **The Reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-bass, 1987.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, fev. 1987.

SILVA, Elizabete Vieira Matheus. **A formação do pedagogo**: um estudo exploratório de três cursos de pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. Florianópolis: Editora da UDESC, 2004.

STAKE, E. E. Case studies In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**, Sage, p. 234-247, 1994.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Paris: PUF, 1998.

TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

TERRAZAN, Eduardo A. *et al.* Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 71-90, abr. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-137.

**APÊNDICE**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

### APÊNDICE Nº 01

#### FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN/CAMPUS CENTRAL

##### I PARTE: FUNCIONAMENTO DO CURSO

Nome:  
 Campus/localização:  
 Tipo:  
 Modalidade:  
 Área de Conhecimento:  
 Carga horária total:  
 Tempo médio de integralização curricular:  
 Número de vagas por semestre:  
 Turnos de funcionamento:  
 Número máximo de alunos por turma:  
 Regime:  
 Mecanismos de Ingresso no Curso:

##### II PARTE: ORGANIZAÇÃO DO CURSO

- 2.1 - Concepções Teóricas
  - 2.1.1 - Perfil do Pedagogo
  - 2.1.2 - Objetivos do curso
  - 2.1.3 - Competências
  - 2.1.4 - Princípios formativos
- 2.2 - Concepções Metodológicas
  - 2.2.1 - Eixos Formativos
  - 2.2.2 - Núcleos de Estudos
  - 2.2.3 - Disciplinas Obrigatórias

## APÊNDICE Nº 02

### DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS/ATIVIDADES FORMATIVAS OBRIGATÓRIAS DO PPC DE PEDAGOGIA/UERN

**1. Fundamentos Teóricos da Educação:** *disciplinas que oferecem uma base teórica a partir de diferentes áreas de conhecimento: antropologia, história, psicologia, sociologia, estatística, e correlatas com o campo da educação.*

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO				
Subcategorias	Disciplinas	H/Aulas	N	%
Fundamentos Teóricos	-Introdução a Pedagogia -Antropologia e Educação -Fund. Socioeconômicos da Educação -Fund. Histórico-Filosóficos da Educação -Psicologia da Educação I -Psicologia da Educação II -Filosofia da Educação -Sociologia da Educação -História da Educação Brasileira	540	09	90,0
Didática Geral	Didática	60	01	10,0
<b>TOTAL</b>		<b>600</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

**2. Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais:** *disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar formação ampla da área de atuação do professor e outros profissionais da educação relativas a estrutura e funcionamento do ensino; currículo; gestão escolar; ofício docente.*

CONHECIMENTOS RELATIVOS AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS				
Subcategorias	Disciplinas	H/Aulas	N	%
Estrutura e Funcionamento do Ensino	-Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60	01	20,0
Currículo	-Currículo	60	01	20,0
Gestão Escolar	-Política e Planejamento da Educação -Gestão dos Processos Educativos	120	02	40,0
Ofício Docente	-Profissão Docente	60	01	20,0
<b>TOTAL</b>		<b>300</b>	<b>05</b>	<b>100</b>

**3. Conhecimentos relativos à Formação Profissional Específica:** *disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor: conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental), didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino; saberes relacionados à tecnologia.*

<b>CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Conteúdos e Metodologias do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental	-Ensino de História -Ensino de Geografia -Ensino de Ciências -Ensino de Matemática -Ensino de Língua Portuguesa -Ensino de Arte	360	06	86,0
Saberes relacionados às Tecnologias	-Tecnologias e Mediações Pedagógicas	60	01	1,5
<b>TOTAL</b>		<b>420</b>	<b>07</b>	<b>100</b>

**4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino:** *reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados: na educação infantil, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação em contextos não escolares.*

<b>CONHECIMENTOS RELATIVOS ÀS MODALIDADES E NÍVEIS DE ENSINO</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	-Concepções e Práticas da Educação Infantil -Teorias Linguísticas e Alfabetização -Alfabetização e Letramento -Literatura Infantil -Corpo Movimento e Ludicidade	300	05	50,0
Educação Especial	-Educação para a Diversidade -Língua Brasileira de Sinais -Educação Especial e Inclusão -Procedimentos e Intervenções nas Práticas Educativas	240	04	40,0
EJA	-Concepções e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	60	01	10,0
Contextos não Escolares	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>600</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

**5. Outros Saberes:** *disciplinas que ampliam o repertório do professor, como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.*

<b>OUTROS SABERES</b>			
<b>DISCIPLINA</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Meio ambiente e Educação Ambiental; Educação Ambiental nas práticas pedagógicas	120	02	100
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>02</b>	<b>100</b>

**6. Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):** *abarcam as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.*

<b>PESQUISA E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)</b>			
<b>DISCIPLINA/ATIVIDADES FORMATIVAS</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Organização do Trabalho Acadêmico	60	01	25
Pesquisa Educacional	60	01	25
Laboratório de Monografia	45	01	25
Monografia	120	01	25
<b>TOTAL</b>	<b>285</b>	<b>04</b>	<b>100</b>

**7. Prática como Componente Curricular:** *referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural etc.*

<b>PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>			
<b>ATIVIDADES FORMATIVAS</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Estudos Acadêmicos Introdutórios I; Estudos Acadêmicos Introdutórios II; Estudos Acadêmicos Introdutórios III;	45	15	33,3
Práticas Pedagógicas Programadas I; Práticas Pedagógicas Programadas II; Práticas Pedagógicas Programadas III;	135	45	33,3
Seminário Temático I; Seminário Temático II	120	40	22,2
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**8. Estágio Supervisionado:** *referem-se ao estágio supervisionado vivenciado no 5º período relativo ao nível de atuação em espaço escolar; no 6º período relativo ao nível de atuação em espaços não escolares; no 7º período relativo ao nível de atuação em local de preferência do aluno em repetir as opções anteriores ou outro espaço como DIREC, GEED, APAE, FUNDAC, entre outros.*

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>			
<b>DISCIPLINA</b>	<b>H/Aulas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Estágio Supervisionado I;	150	03	100
Estágio Supervisionado II;	165		
Estágio Supervisionado III	165		
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>	<b>03</b>	<b>100</b>

### APÊNDICE Nº 03

#### ORIENTAÇÕES DOS PCNS PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>Conteúdos /Eixos Temáticos (O Que)</b>	<b>Orientações Didáticas (Como)</b>	<b>Importância do Ensino (Por que)</b>
<b>HISTÓRIA</b>		
<p>-História Local e do Cotidiano: a localidade; comunidade indígena.</p> <p>-História das Organizações Populacionais: deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; organização história e temporal.</p>	<p>-Problematizações;</p> <p>-Trabalho com documentos;</p> <p>-Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas;</p> <p>-O tempo no estudo da História.</p>	<p>-Constituir a noção de identidades, estabelecendo relações entre identidades individuais, sociais e coletivas.</p> <p>-Construir noções de diferenças e de semelhanças;</p> <p>-Construir noções de continuidade e de permanência.</p>
<b>GEOGRAFIA</b>		
<p>- O Estudo da Paisagem Local: tudo é natureza; conservando o ambiente; transformando a natureza; o lugar e a paisagem.</p> <p>-As Paisagens Urbanas e Rurais, suas Características e Relações: o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais; informação, comunicação e interação; distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural; urbano e rural - modos de vida.</p>	<p>-Leitura da paisagem;</p> <p>- Descrição e observação;</p> <p>- Explicação e interações;</p> <p>- Territorialidade e extensão;</p> <p>- Analogia;</p> <p>- A representação do espaço no estudo da geografia.</p>	<p>-Contribuir para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em um contexto mais amplo e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem.</p>
<b>CIÊNCIAS NATURAIS</b>		
<p>-Ambiente;</p> <p>-Ser Humano e Saúde;</p> <p>-Recursos Tecnológicos: água, lixo, solo e saneamento básico; captação e armazenamento da água; destino das águas servidas; coleta e tratamento de lixo; solo e atividades humanas; poluição; diversidade dos equipamentos.</p>	<p>-Problematização;</p> <p>-Busca de informações em fontes variadas;</p> <p>-Sistematização de conhecimentos;</p> <p>-Projetos.</p>	<p>-Contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza;</p> <p>-Para o aluno se posicionar com fundamentos acerca de questões bastantes polêmicas e orientar suas ações de forma mais consciente;</p> <p>-Contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.</p>
<b>MATEMÁTICA</b>		
<p>-Números e operações: números naturais; sistemas de numeração decimal; operações com números naturais; números racionais.</p> <p>- Espaço e forma;</p> <p>- Grandezas e medidas;</p> <p>- Tratamento da informação.</p>	<p>- Recursos didáticos: jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores;</p> <p>- Resolver problemas;</p> <p>- Tecnologias da informação: calculadoras; computadores; outros.</p>	<p>- Desenvolver as capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilidade do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho.</p> <p>- Construção da cidadania;</p> <p>- Conhecimento do mundo e domínio da natureza.</p>

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Oral: usos e formas;</li> <li>- Língua Escrita: usos e formas;</li> <li>-Práticas de Leitura: tratamento didático; aprendizagem inicial;</li> <li>- Prática de produção de textos;</li> <li>- Análise e reflexão sobre a língua: revisão de texto; aprendendo com textos; alfabetização; ortografia; pontuação; aspectos gramaticais.</li> <li>- Gêneros discursivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras diárias;</li> <li>- Produção de textos;</li> <li>-Revisão de textos;</li> <li>- Projetos de estudo;</li> <li>-Projetos de leitura</li> <li>- Atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulações de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos e orais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação social;</li> <li>- Capacidade de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações;</li> <li>- Representar a realidade física e social, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.</li> </ul>
<b>ARTES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Artes Visuais;</li> <li>- Dança;</li> <li>- Música;</li> <li>- Teatro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho por projetos;</li> <li>- Apreciação de obras e informação sobre os artistas;</li> <li>- Processo criador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética: sensibilidade, percepção e imaginação;</li> <li>- Apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas;</li> <li>-Compreender-se na dimensão social: perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.</li> </ul>