

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: INSTITUIÇÕES FORMADORAS E SEUS  
CURRÍCULOS**

**RELATÓRIO FINAL: PEDAGOGIA**

São Paulo, SP  
30 de Agosto de 2008

## COORDENAÇÃO

Bernardete A. Gatti

Marina Muniz Rossa Nunes

## EQUIPE DE PESQUISA

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Nelson Antonio Simão Gimenes

Sandra G. Unbehaum

## CONSULTORAS

Elba Siqueira de Sá Barretto

Eleny Mitrulis

Luiza Helena da Silva Chirstov

## ASSISTENTES DE PESQUISA

Mônica Pilz Borba

Regina Prandini

## ASSISTENTES TÉCNICOS

Anderson da Silva Parisi

Rúbia Silva

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>I. ANÁLISE DOS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>07</b>
1. Os cursos de Pedagogia no Brasil .....	07
1.1 Panorama institucional .....	07
1.2 Número de cursos e alunos matriculados em Pedagogia em 2001, 2004 e 2006 .....	09
1.3 Resultados no ENADE .....	11
2. A amostra dos cursos de Pedagogia: características .....	14
3. A composição das grades curriculares dos cursos de Pedagogia..	17
3.1 Elaboração das categorias de análise .....	17
3.2 Apresentação dos dados .....	20
4. Análise das ementas .....	33
4.1 Como se apresentam as ementas em geral? .....	33
4.2 Os conteúdos específicos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos .....	35
4.3 As disciplinas relativas aos métodos de ensino .....	40
4.4 A disciplina Didática .....	42
4.5 Disciplinas relativas às questões educacionais contemporâneas ....	43
<b>II. ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES     INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>47</b>
1. Composição do conjunto de concursos .....	47
2. Estudo sobre a bibliografia dos concursos .....	50
3. Tendências encontradas na análise de Provas dos concursos estudados .....	60
<b>III. SÍNTESE E CONCLUSÕES .....</b>	<b>67</b>
Quanto aos currículos .....	67
Quanto aos concursos públicos analisados .....	69

---

<b>IV . A FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA .....</b>	<b>71</b>
1. Oferta, diversidade e qualidade da formação.....	72
2. Os currículos de formação docente .....	74
3. Dirimindo as diferenças na formação .....	77
4. A proposta curricular de formação docente para a educação primária da Província de Buenos Aires.....	77
4.1. Marco geral da formação docente .....	77
4.2. Organização da proposta curricular de formação docente .....	79
a. O Campo Atualização Formativa .....	79
b. O Campo de Fundamentação .....	80
c. O Campo da Subjetividade e das Culturas .....	81
d. O Campo dos Saberes a Ensinar .....	82
e. O Campo da Prática Docente.....	83
4.3. Finalizando .....	85
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 1 – Tabelas I e II .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO II – Listagem das disciplinas .....</b>	<b>90</b>

## APRESENTAÇÃO

O projeto "**Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**" busca analisar o que se propõe como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia e das licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Adicionalmente, tem como objetivo verificar as expectativas presentes nos editais de concursos públicos para o ingresso de professores em redes públicas, no ensino fundamental. Por fim, para ampliar a compreensão dos problemas e desafios enfrentados pelas políticas de formação docente, o estudo propõe-se a estabelecer elementos de comparação com as características dessa formação oferecida em outro país Latino Americano, a Argentina, levando em conta as especificidades do contexto em que esta se realiza.

Este relatório apresenta resultados parciais referentes aos currículos e às ementas dos cursos de Pedagogia e aqueles relacionados aos editais de concursos públicos para docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto dos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade do ensino básico no Brasil, que têm suscitado um importante debate sobre os elementos implicados na melhoria da qualidade dos processos escolares no país. A formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nesses resultados.

Considerando que o próprio conceito de educação básica foi alargado pela Constituição de 1988, passando a compreender, além do ensino fundamental, a educação infantil, e o ensino médio, e que a formação de seus professores passou a ser oferecida predominantemente em nível superior, em cursos que obedecem a recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), procurou-se examinar, neste estudo, as características que vem assumindo a atual formação de docentes. O foco recaiu sobre a formação de professores para o ensino fundamental pelo fato de ser ele o nível de ensino majoritário no país e de ter caráter obrigatório.

Para tanto, buscou-se analisar as condições formativas básicas de entrada nessa profissão, a partir das instituições que promovem a formação inicial dos docentes e de seus currículos. Além disso, pressupondo que as exigências feitas nos concursos públicos para ingresso no magistério também contribuem para delinear um perfil de profissional que se deseja para trabalhar nas redes públicas que atendem a maioria da população escolar do ensino básico, coletaram-se dados na tentativa de

caracterizar a seleção de professores das séries iniciais e de identificar expectativas em relação à formação docente.

No que se refere aos currículos, optou-se por focalizar os cursos presenciais de Pedagogia, que respondem pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Procedeu-se, assim, a um mapeamento de propostas curriculares desses cursos, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.

Já em relação aos concursos públicos, foram examinados editais publicados entre 2002 e 2008 realizados em alguns estados e capitais do país, com o fito de obter informações referentes a exigências de formação eventualmente neles expressas, que pudessem contribuir para a análise do perfil de profissional subjacente aos cursos que formam os professores.

O relatório está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, são apresentadas as características gerais dos cursos presenciais de Pedagogia no Brasil e as características específicas daqueles selecionados para a pesquisa; em seguida, procede-se à análise da composição das grades curriculares e de suas ementas. A segunda parte é dedicada à discussão sobre os concursos públicos para professores das primeiras séries. A terceira elabora algumas considerações finais sobre o que foi analisado

Na quarta parte há uma análise referente à formação docente na Argentina.

## I. ANÁLISE DOS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA

### 1. Os cursos de Pedagogia no Brasil

Este tópico destina-se a oferecer dados sobre as características gerais dos cursos de Pedagogia, que são os cursos que têm como eixo principal a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil. As informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio das sinopses estatísticas da educação superior dos anos de 2001, 2004 e 2006 (último ano disponível no início desta pesquisa) e alguns dados contidos no Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em Pedagogia, realizado em 2005, permitem descrever o panorama da distribuição regional, situação institucional e desempenho associado a esses cursos no Brasil. As informações foram analisadas segundo a categoria administrativa<sup>7</sup> das instituições de educação superior (IES), bem como a sua organização acadêmica<sup>8</sup>. Essa descrição contribuirá para a compreensão das características básicas desses cursos, e posteriormente, para justificar a amostra de cursos selecionados para o estudo mais detalhado de seus currículos.

#### 1.1. Panorama institucional

De acordo com os dados obtidos no INEP<sup>9</sup>, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação **presencial** em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados.

No que diz respeito ao **número de cursos**, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais [Tabela 1]. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos **alunos matriculados** estão nessas instituições.

<sup>7</sup> A instituição é classificada como pública (federal, estadual ou municipal) ou privada (particular ou filantrópica/comunitária/confessional).

<sup>8</sup> O curso está vinculado a universidade ou centro universitário, ou faculdade integrada, isolada/ escolas/ instituto superior de educação.

<sup>9</sup> Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em "Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006" - Endereço eletrônico - <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

**Tabela 1 – Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES**

Pedagogia		Cursos		Alunos matriculados	
		N	%	N	%
Pública	Federal	164	10	36.892	13
	Estadual	495	32	63.867	23
	Municipal	36	2	5.327	2
Privada	Particular	491	32	104.566	37
	Comun/ Confes/ Filant	376	24	70.520	25
<b>Total</b>		<b>1.562</b>	<b>100</b>	<b>281.172</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quanto ao **tipo de instituição**, a grande maioria dos cursos (71%) era oferecida por instituições universitárias (universidades ou centros universitários), que têm autonomia para criar cursos. Mais de um quarto deles e dos discentes matriculados estavam vinculados a faculdades integradas ou isoladas e institutos superiores [Tabela 2].

**Tabela 2 - Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a organização acadêmica das IES**

Pedagogia	Cursos		Alunos matriculados	
	N	%	N	%
Universidade	989	63	168.728	60
Centro Universitário	125	8	31.377	11
Faculdade Integrada	70	5	14.423	5
Faculdades Isoladas e ISE	378	24	66.644	24
<b>Total Geral</b>	<b>1.562</b>	<b>100</b>	<b>281.172</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quanto à **distribuição regional**, segundo a organização acadêmica, temos respectivamente 31% e 69% de universidades e centros universitários na região Sudeste, onde também se situam 62% das faculdades integradas e 52% das isoladas.

A região Sul concentra 27% das universidades, 14% dos centros universitários e 15% de faculdades isoladas.

## 1.2. Número de cursos e de alunos matriculados em Pedagogia nos anos de 2001, 2004 e 2006

A comparação dos dados referentes ao **número de cursos** de Pedagogia entre os anos de 2001 a 2006<sup>10</sup>, aponta que houve um crescimento de cerca de 70% na oferta desse tipo de curso, sobretudo dentre aqueles vinculados às instituições estaduais (170%) e às privadas (98%). No entanto, é possível observar também que tal crescimento se deu predominantemente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 9%.

Quanto ao **número de alunos matriculados**, em 2001 havia 220.906 estudantes cursando Pedagogia e, em 2006, cerca de 281.000, verificando-se um acréscimo de 27%, ou seja, o número de alunos não aumentou na mesma medida que o número de cursos [Tabela 3]. A ampliação do número de cursos de Pedagogia não foi acompanhada por um crescimento da demanda. Uma explicação possível é a de que o grande aumento de cursos e matrículas verificado no início da década foi devido à prescrição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), de que a formação docente para toda a educação básica deverá ser feita em nível superior. Uma vez atendida a demanda de credenciamento em nível superior dos professores em exercício que antes tinham apenas nível médio, é provável que a procura por esses cursos venha a se estabilizar em um patamar mais baixo. Devemos considerar aqui também a questão geracional, especialmente na região Sudeste e Sul pela redução do crescimento demográfico nas gerações mais jovens, e ainda, o fator atratividade da carreira que se torna pequeno nas regiões mais desenvolvidas.

Em relação à **categoria administrativa** das instituições que oferecem o curso de Pedagogia, é importante destacar que o maior crescimento do número de alunos entre os três anos analisados deu-se pelas matrículas nas IES estaduais, correspondendo a 95% de aumento entre os anos de 2001 e 2006. Por outro lado, embora as instituições privadas tenham ampliado o número de alunos matriculados em mais de 30%, nas instituições confessionais, filantrópicas ou comunitárias houve, pelo contrário, uma redução de 6% do número de matriculados. [Tabela 3].

**Tabela 3 – Cursos de Pedagogia e respectivas matrículas nos anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das IES**

			Nº de cursos	Nº de alunos
2001	Pública	Federal	129	32.528
		Estadual	185	32.792
		Municipal	26	5.120
	Privada	Particular	307	75.797
		Comun/Confes/ Filant	272	74.669
	<b>Total</b>		<b>919</b>	<b>220.906</b>
2004	Pública	Federal	153	40.714
		Estadual	466	50.277
		Municipal	38	6.897
	Privada	Particular	467	99.216
		Comun/ Confes/ Filant	313	80.922
	<b>Total</b>		<b>1.437</b>	<b>278.026</b>
2006	Pública	Federal	164	36.892
		Estadual	495	63.867
		Municipal	36	5.327
	Privada	Particular	491	104.566
		Comun/ Confes/ Filant	376	70.520
	<b>Total</b>		<b>1.562</b>	<b>281.172</b>

Fonte: MEC/INEP/DAES

A análise comparativa entre os anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a **organização acadêmica** das IES também fornece informações importantes a respeito do crescimento do número de cursos de Pedagogia e de alunos matriculados. Nota-se que o maior aumento relativo de cursos ocorreu nas universidades e centros universitários, uma vez que de 2001 para 2006 os percentuais de crescimento foram de 81% e 102%, respectivamente. Cabe ressaltar também que, dentre as faculdades isoladas, escolas e institutos superiores, o crescimento foi superior a 50%, bem menor, portanto, do que nas modalidades institucionais universitárias; e o número de cursos nas faculdades integradas correspondeu a uma ampliação de apenas 17%.

Novamente, observa-se que o número de alunos não cresceu na mesma proporção que a quantidade dos cursos de Pedagogia, tal como se viu na análise comparativa feita segundo a categoria administrativa das instituições nos anos de 2001, 2004 e 2006. Ao contrário, percebe-se certa estagnação e até mesmo uma redução no número de alunos matriculados, notadamente nos centros universitários e nas faculdades integradas, como mostra a Tabela 4.

<sup>10</sup> Para a análise a seguir foram utilizados os dados disponibilizados pelo INEP, por meio da Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006.

**Tabela 4 – Crescimento dos cursos de Pedagogia e respectivas matrículas em 2001, 2004 e 2006, segundo a organização acadêmica das IES**

Organização Acadêmica	Ano	Curso		Alunos matriculados	
		Nº	%	Nº	%
Universidades	2001	547	-	129.729	-
	2004	941	72	162.073	25
	2006	989	81	168.728	30
Centros Universitários	2001	62	-	20.424	-
	2004	107	73	31.652	55
	2006	125	102	31.377	54
Faculdades Integradas	2001	60	-	18.896	-
	2004	68	13	17.650	-7
	2006	70	17	14.423	-24
Fac isoladas, escolas e ISE	2001	250	-	51.857	-
	2004	321	28	66.651	29
	2006	378	51	66.644	29

Fonte: MEC/INEP/DAES

No Anexo 1 encontram-se duas tabelas que mostram a evolução de alguns outros cursos comparativamente aos cursos de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental.

### 1.3. Resultados no ENADE<sup>11</sup>

Embora os resultados no ENADE não tenham entrado como critério de composição da amostra, apresentam-se alguns dados sobre o desempenho dos cursos de Pedagogia nesse exame apenas para complementar a sua caracterização.

Em 2005, o curso de Pedagogia participou do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Participaram dessa avaliação 891 instituições de ensino<sup>12</sup> e 127.153 estudantes, sendo 59.257 concluintes e 67.896 ingressantes.

Ao observar os resultados das IES por região do País, verificou-se que grande parte obteve conceito 3 (em uma escala de 1 a 5), portanto um resultado mediano,

<sup>11</sup> As informações referentes aos resultados obtidos no ENADE pelos cursos de Pedagogia em 2005 foram retiradas do Relatório Síntese, disponibilizado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>

sobretudo aquelas localizadas nas regiões Sudeste (47%) e Sul (45%). Obtiveram conceitos iguais a 1 ou 2 cerca de 11% das IES participantes, destacando-se que na região Centro-Oeste este percentual foi de 29%. Por outro lado, 18% dos cursos obtiveram conceito 4. O conceito máximo (5) foi alcançado por apenas 1% das instituições, sendo 2% no Sudeste e 1% no Sul. Cabe ressaltar ainda que 28% das IES não obtiveram conceito, seja porque nessas instituições ainda não havia alunos concluintes, seja porque havia pequeno número de participantes. Os dados indicam que havia no Brasil quase um quarto dos cursos de Pedagogia iniciados recentemente e que, por isso, estavam sem nenhuma turma formada, principalmente na região Norte, onde mais de 47% dos cursos participantes não obtiveram conceito [Tabela 5].

**Tabela 5 - Cursos participantes do ENADE de Pedagogia em 2005, por região, segundo o conceito obtido**

Conceito	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	13	1	2	3	3	2	4	1	2	1	2	2
2	87	10	9	13	15	11	19	5	13	7	31	27
3	373	42	20	28	46	34	183	47	81	45	43	38
4	160	18	6	8	28	21	82	21	38	21	6	5
5	12	1	0	0	1	1	9	2	2	1	0	0
sc	246	28	35	49	42	31	93	24	44	24	32	28
<b>Total</b>	<b>891</b>	<b>100</b>	<b>72</b>	<b>100</b>	<b>135</b>	<b>100</b>	<b>390</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2005

A análise dos conceitos obtidos pelas IES participantes no ENADE de Pedagogia, por categoria administrativa [Tabela 6], permite afirmar que os melhores resultados foram alcançados pelas instituições federais e estaduais, uma vez que 32% e 30% delas, respectivamente, obtiveram conceitos 4 ou 5. Mesmo assim, esse percentual é baixo, indicando que a maioria teve média de desempenho menor. Dentre as instituições privadas, apenas 16% alcançaram os mesmos resultados, havendo cerca de 48% delas no conceito 3, o que também ocorreu com os cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições municipais.

<sup>12</sup> O número de instituições de ensino no ENADE é diferente do número de cursos apresentados no tópico anterior, uma vez que, no ENADE, a categoria "curso" agrupa as instituições com diferentes campus na mesma cidade como um único curso.

**Tabela 6 – Cursos de Pedagogia por categoria administrativa da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005**

Categoria Administrativa / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Brasil
Federal	<b>N</b>	5	8	19	23	5	28	88
	<b>%</b>	6	9	22	26	6	32	100
Estadual	<b>N</b>	5	8	33	36	6	56	144
	<b>%</b>	3	6	23	25	4	39	100
Municipal	<b>N</b>	0	4	12	2	0	7	25
	<b>%</b>	0	16	48	8	0	28	100
Privada	<b>N</b>	3	67	309	99	1	155	634
	<b>%</b>	0	11	49	16	0	24	100
<b>Total</b>	<b>N</b>	<b>13</b>	<b>87</b>	<b>373</b>	<b>160</b>	<b>12</b>	<b>246</b>	<b>891</b>
	<b>%</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2005

Em relação à organização acadêmica, observa-se que, nas universidades, foram encontrados os maiores percentuais de instituições que alcançaram conceitos 4 ou 5 (23%). Já os centros universitários, embora tenham obtido conceito 4 em 23% de seus cursos, não alcançaram o conceito máximo. Por outro lado, nas faculdades integradas e nas faculdades (Isoladas, ISE e Centros de Educação Tecnológica), encontra-se a maior proporção de conceitos 1 e 2, os mais baixos (16% e 15%, respectivamente) [Tabela 7].

**Tabela 7 – Cursos de Pedagogia por organização acadêmica da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005**

Organização Acadêmica / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Universidades	<b>N</b>	10	32	141	96	10	161	450
	<b>%</b>	2	7	31	21	2	36	100
Centros Universitários	<b>N</b>	0	6	52	21	0	13	92
	<b>%</b>	0	7	57	23	0	14	100
Faculdades Integradas	<b>N</b>	0	10	28	10	0	15	63
	<b>%</b>	0	16	44	16	0	24	100
Faculdades, escolas, ISE e CET	<b>N</b>	3	39	152	33	2	57	286
	<b>%</b>	1	14	53	12	1	20	100
<b>Total</b>	<b>N</b>	<b>13</b>	<b>87</b>	<b>373</b>	<b>160</b>	<b>12</b>	<b>246</b>	<b>891</b>
	<b>%</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2005

## 2. A amostra dos cursos de Pedagogia: características

Para este estudo, foi selecionado um conjunto de cursos de Pedagogia segundo critérios de localização por *região* (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); *categoria administrativa* (pública – estadual; federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). A composição deste conjunto levou em consideração a distribuição do total de cursos no país, de acordo com as variáveis mencionadas e apresenta uma distribuição proporcional a essa realidade. Esta coleta foi possível pela colaboração direta das instituições de ensino superior, sendo que alguns dados foram obtidos complementarmente mediante pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos, disponível na internet.

O conjunto amostral foi composto por 71 cursos de graduação presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país. Tal conjunto mostra boa representatividade em relação à distribuição dos cursos pelas regiões, por categoria administrativa e tipo de instituição, como se pode constatar a seguir.

Os cursos componentes deste estudo assim se distribuem: 42% da região Sudeste, 18% da região Sul, 17% do Nordeste, 14% do Centro-Oeste e 9% da região Norte [Tabela 8]. Essa composição segue a proporcionalidade da distribuição regional dos cursos de Pedagogia no Brasil.

**Tabela 8 - Cursos amostrados, segundo a região**

<b>Região</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Norte	6	8,5
Nordeste	12	16,9
Sudeste	30	42,3
Sul	13	18,3
Centro-oeste	10	14,1
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

Na distribuição das IES selecionadas pelas regiões e organização acadêmica [Tabela 9], a preponderância na amostra é de instituições universitárias em todas as unidades da federação. Embora a região Sudeste possua a maior concentração de instituições universitárias do país, em termos relativos o peso delas diminui quanto à representatividade numérica, uma vez que aí também se encontram numerosas instituições não universitárias. Assim sendo, as instituições universitárias constituem 40% das IES na região, diferentemente de outras regiões em que a presença das universidades se destaca uma vez que as demais modalidades de ensino superior são

mais escassas. É ainda na região Sudeste que está situada a maioria de centros universitários e dos institutos superiores de educação do conjunto.

**Tabela 9 - Cursos amostrados, segundo a região e a organização acadêmica das IES**

Região / Organização Acadêmica	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade	5	83,3	8	66,7	12	40,0	10	76,9	5	50,0	<b>40</b>	<b>56,3</b>
Centro Universitário	0	0,0	1	8,3	6	20,0	1	7,7	1	10,0	<b>9</b>	<b>12,7</b>
Fac. Integradas	0	0,0	1	8,3	2	6,7	1	7,7	2	20,0	<b>6</b>	<b>8,5</b>
Fac. Isoladas	1	16,7	1	8,3	7	23,3	1	7,7	2	20,0	<b>12</b>	<b>16,9</b>
ISE	0	0,0	1	8,3	3	10,0	0	0,0	0	0,0	<b>4</b>	<b>5,6</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

Quanto à dependência administrativa, como na distribuição dos cursos de Pedagogia no país, a maior parte dos que consta da amostra pertence a instituições privadas (63%) e assim se distribui pelos diversos tipos de instituições: 53% são universidades ou centros universitários, 38% são faculdades, 9% são institutos superiores. A região Norte é a única em predominam as instituições públicas [Tabelas 10 e 11].

**Tabela 10 - Cursos amostrados, segundo a região e a categoria administrativa das IES**

Região / Categoria Administrativa	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	3	50,0	3	25,0	1	3,3	2	15,4	2	20,0	<b>11</b>	<b>15,5</b>
Estadual	1	16,7	3	25,0	4	13,3	3	23,1	1	10,0	<b>12</b>	<b>16,9</b>
Municipal	0	0,0	0	0,0	2	6,7	1	7,7	0	0,0	<b>3</b>	<b>4,2</b>
Privada	2	33,3	6	50,0	23	76,7	7	53,8	7	70,0	<b>45</b>	<b>63,4</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 11 - Cursos amostrados, segundo a categoria administrativa e organização acadêmica das IES.**

Categoria Administrativa / Organização Acadêmica	Federal		Estadual		Municipal		Privada		total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade	11	100,0	12	100,0	1	33,3	16	35,6	<b>40</b>	<b>56</b>
Centro Universitário	0	0,0	0	0,0	1	33,3	8	17,8	<b>9</b>	<b>13</b>
Fac. Integradas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	13,3	<b>6</b>	<b>9</b>
Fac. Isoladas	0	0,0	0	0,0	1	33,3	11	24,4	<b>12</b>	<b>17</b>
ISE	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	8,9	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

### **3. A composição das grades curriculares dos cursos de Pedagogia**

#### **3.1 Elaboração das categorias de análise**

Foram listadas 3.513 disciplinas (3107 obrigatórias<sup>13</sup> e 406 optativas) nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia. Realizou-se, então, um agrupamento de forma que se pudesse ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior.

Tal organização dos dados foi norteada, inicialmente, pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. No entanto, para diferenciar as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns aspectos que aparecem de maneira ampla nesses referidos núcleos. Elaboraram-se, assim, categorias de análise que permitissem dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas instituições onde esta se realiza. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, há uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas. Depois da análise de várias possibilidades, por se mostrarem aderentes ao conjunto de disciplinas nomeadas, as categorias definidas como referência de agrupamento para análise foram:

**1. Fundamentos teóricos da educação** – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, 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 passível de ser analisado separadamente.

**2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais** – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes:

- à estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Financiamento da Educação Básica no Brasil”, “Fundamentos da Gestão Educacional”, “Legislação da Educação Básica”, “Planejamento e Políticas Educacionais”; ou,

---

<sup>13</sup> Desse cômputo foram excluídos os estágios.

- ao currículo, tais como: "Avaliação da Aprendizagem", "Currículo da Educação Básica I", "Currículo e Avaliação", "Currículo: Políticas e Práticas", "Currículos e Projeto Político Pedagógico", "Elaboração de Projetos Pedagógicos"; ou,
- à gestão escolar, onde se encontram: "Coordenação do Trabalho na Escola", "Dimensões da Ação Supervisora", "Função do Diretor", "Gestão da Unidade de Ensino", "Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação)"; "Organização do Trabalho Pedagógico"; ou,
- ao ofício docente, que se referem à teorização sobre "Ensino e Identidade Docente", "Ética Profissional" "Formação de Professores".

**3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica** – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: "Alfabetização e Letramento", "Arte e Educação", "Conhecimento Lógico-Matemático", "Educação Matemática", "Leitura e Escrita", "Língua Portuguesa"; ou,
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: "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", "Pesquisa em educação na prática de ensino", "Prática de ensino em metodologia da Língua Portuguesa"; ou,
- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: "Gestão da mídias educacionais", "Informática aplicada à educação", "Recursos tecnológicos para a educação", em enfoque de utilização.

**4. Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas** – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental.

- **educação infantil**, disciplinas que agregam: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil”, “História da Educação Infantil”;
- **educação especial**, disciplinas tais como: “Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência”, “Educação Especial e Inclusão”, “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiência Múltiplas”;
- **educação de jovens e adultos (EJA)**, disciplinas que incorporam: “Educação de Adultos no Brasil: História e Política”, “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, “Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos”;
- **educação em contextos não escolares**, disciplinas como: “Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor”, “Educação em Instituições Não-escolares”.

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

**6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)** – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.

**7. Atividades complementares** – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural”, etc.

**8. Estágios** - Como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, os estágios e as horas a eles referentes são registrados como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, serão comentados separadamente.

As categorias de 1 a 4 possuem subcategorias, que irão permitir uma análise mais detalhada dos dados, tal como se verá no tópico seguinte.

### 3.2. Apresentação dos dados

Nesta parte do texto, serão apresentadas as informações relativas à distribuição das disciplinas conforme a categorização descrita. A análise focalizará essa distribuição segundo os critérios de seleção utilizados para a definição do conjunto dos cursos/currículos: *dependência administrativa* (pública ou privada); *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, comunitária, faculdade isolada, etc.); *região*. Serão trazidos para consubstanciar melhor estas análises aspectos do estudo realizado com as ementas curriculares.

A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se referem a estágios, o que sugere a possibilidade de pensar, em média, em 44 disciplinas obrigatórias por curso. Agregando a essas disciplinas o rol de optativas registradas, obtêm-se mais 406 disciplinas. A variação de curso para curso do número de disciplinas propostas também é grande.

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo seqüencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas.

Pelo gráfico 1, observa-se que, considerando o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor.

Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se, no entanto, que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários.

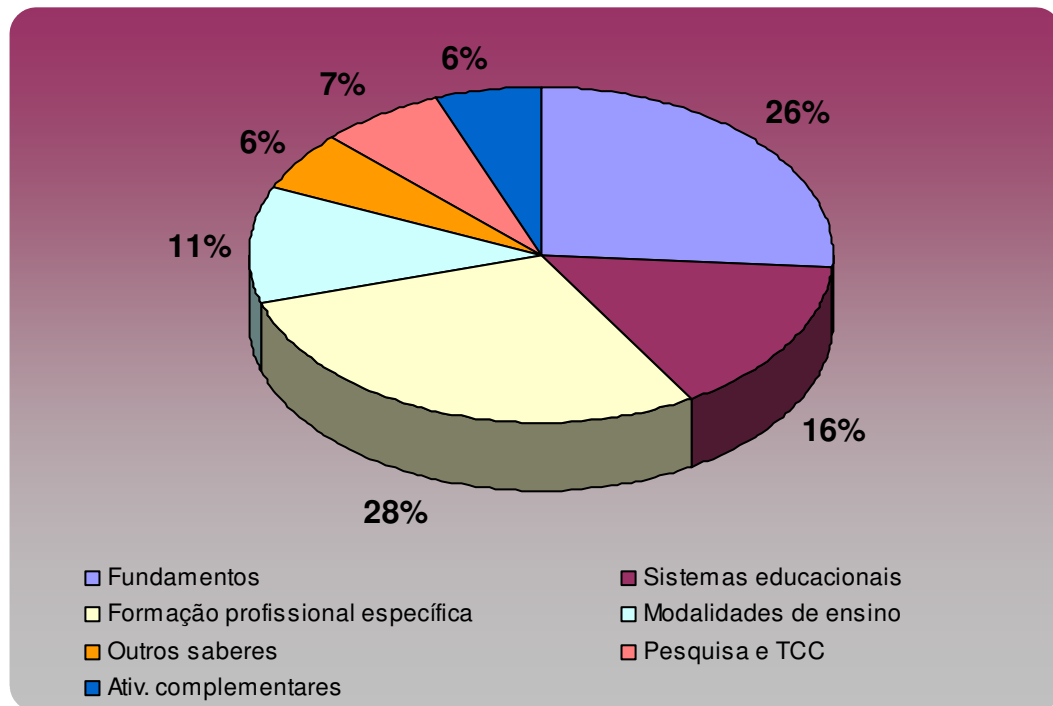
Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas ementas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino.

Ainda, observando os dados do Gráfico 1, quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação às disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos "outros saberes" e das "atividades complementares", chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Fica muito pouco claro o que nos currículos se qualifica como "atividades complementares". Juntando a esse panorama as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

**Gráfico 1**

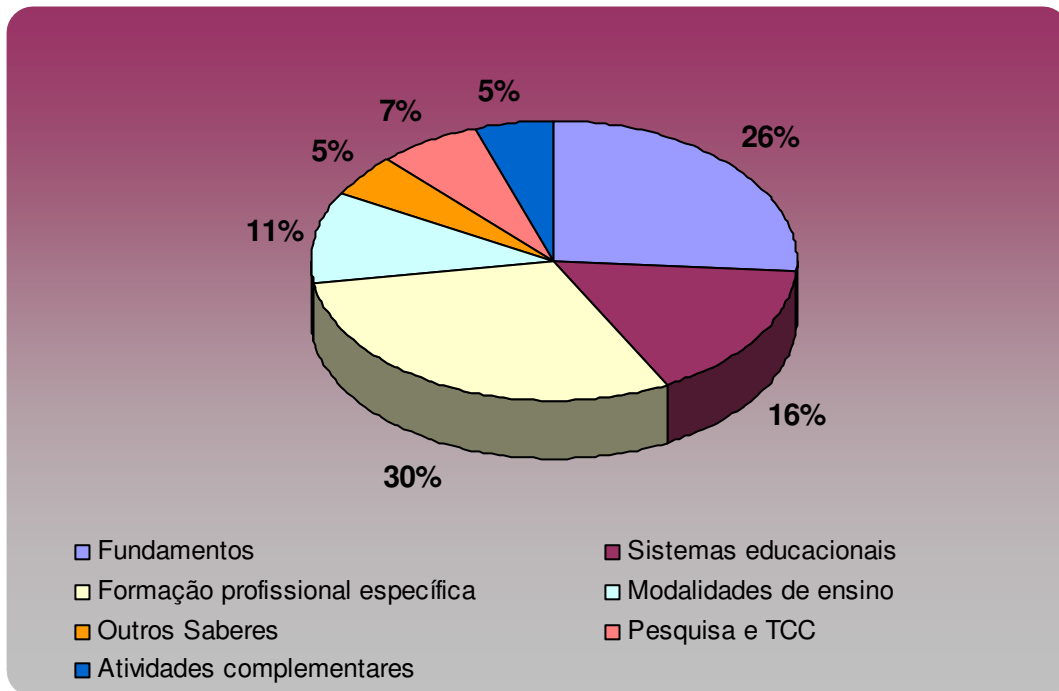
**Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise**



Seria plausível pensar que a distribuição das disciplinas poderia adquirir outra feição se se considerasse o número proporcional de horas dedicadas a elas, e não simplesmente o seu número. Mas essa feição não muda quando se levam em conta as horas dedicadas a cada sub-conjunto de disciplinas. Pode-se constatar isso pelo Gráfico 2. Observando-se a proporção de horas dedicadas a cada um dos subconjuntos curriculares, verifica-se que a análise feita com o número de disciplinas mantém-se. Isto sustenta as considerações realizadas. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

Gráfico 2

**Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise**



Nesse sentido, a Tabela 12 compara a distribuição de carga horária das disciplinas em cada sub-categoria e a sua frequência simples em relação ao total. Percebe-se, a partir dessa comparação, que a diferença entre as duas formas de abordar a análise das disciplinas é inexpressiva, o que corroborou a opção por não utilizar – no decorrer deste relatório – a sua carga horária, e, sim, trabalhar apenas com a distribuição numérica das disciplinas no conjunto dos currículos.

**Tabela 12 - Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas**

Categorias	Carga horária		Disciplinas	
	Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	45.214	22,5	701	22,6
Didática geral	7.204	3,6	106	3,4
Sistemas educacionais	10.734	5,3	165	5,3
Currículo	10.585	5,3	158	5,1
Gestão escolar	9.779	4,9	140	4,5
Ofício docente	1.201	0,6	19	0,6
Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	14.126	7,0	232	7,5
Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	45.463	22,6	643	20,7
Tecnologias	1.160	0,6	22	0,7
Ed. Especial	6.870	3,4	118	3,8
EJA	3.051	1,5	49	1,6
Ed. Infantil	10.491	5,2	165	5,3
Contextos não escolares	977	0,5	16	0,5
Outros saberes	10.129	5,0	173	5,6
Pesquisa e TCC	13.319	6,6	217	7,0
Atividades complementares	10.629	5,3	183	5,9
<b>Total</b>	<b>200.932</b>	<b>100,0</b>	<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

A Tabela 13 apresenta em maior detalhe as subcategorias curriculares de análise. Chama atenção que, dos 26% de disciplinas que compõem a categoria "Fundamentos teóricos da educação", apenas 3,4% referem-se à "Didática geral". O grupo "Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino" (o "como" ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao "o quê" ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Uma possibilidade a ser investigada é se esses conteúdos estão presentes nos cursos de metodologia, tal como se verá mais adiante.

Quanto aos "Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais", verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita às matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%). Dentre aquelas que compõem os

“Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”, nota-se que “Educação infantil” (5,3%) e “Educação especial” (3,8%) têm algum destaque. Algumas instituições abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação.

**Tabela 13 - Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas**

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
Conhecimentos relativos às modalidades de ensino	Ed. Especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros saberes</b>		<b>173</b>	<b>5,6</b>
<b>Pesquisa e TCC</b>		<b>217</b>	<b>7,0</b>
<b>Atividades Complementares</b>		<b>183</b>	<b>5,9</b>
<b>Total</b>		<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

Observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos [Tabela 14], verifica-se a tendência de se oferecer disciplinas relativas a “Fundamentos teóricos da educação” (24%), contemplando “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Fundamentos Biológicos da Educação”, “Antropologia da Educação”, e assim por diante. Há um menor percentual nesse grupo de disciplinas que propiciam algum aprofundamento acerca da educação infantil, EJA ou educação especial, ou mesmo dos conhecimentos referentes ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

Em torno de 25% das disciplinas se enquadram em “Outros saberes”, como “Inglês Instrumental”, “Nutrição, higiene e saúde”, “O escolar e a droga”, etc.,

contemplando um rol de assuntos variados, muitos relativos aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

**Tabela 14 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise**

<b>Optativas</b>		<b>Nº</b>	<b>%</b>
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>96</b>	<b>23,6</b>
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	<b>Subtotal</b>	<b>65</b>	<b>16,0</b>
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>15,5</b>
Conhecimentos relativos às modalidades de ensino	Ed. Especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Ed. Infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	<b>Subtotal</b>	<b>51</b>	<b>12,6</b>
<b>Outros Saberes</b>		<b>101</b>	<b>24,9</b>
<b>Pesquisa e TCC</b>		<b>9</b>	<b>2,2</b>
<b>Ativ. Compl</b>		<b>21</b>	<b>5,2</b>
<b>Total</b>		<b>406</b>	<b>100,0</b>

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que não há uma variação expressiva entre elas. Destaca-se apenas que as regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais um pouco mais elevados de disciplinas referentes aos “Fundamentos teóricos da educação” em relação às demais. Já no Sul e Sudeste, observa-se uma ligeira elevação no que se refere à categoria dos “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”. Cabe salientar ainda que, nos cursos selecionados da região Norte, não foram encontradas disciplinas destinadas à teorização do “ofício docente” e tampouco referentes às “tecnologias”. De igual modo, no Nordeste, não foram registradas disciplinas cujo enfoque esteja relacionado aos “Contextos não-escolares” [Tabela 15].

**Tabela 15 - Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise, por região**

Região / Categorias desagrupadas		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Fundamentos</b>	Fundamentos	64	26,7	128	26,5	290	20,8	121	20,3	98	24,7	701	22,6
	Didática geral	9	3,8	16	3,3	50	3,6	16	2,7	15	3,8	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>73</b>	<b>30,4</b>	<b>144</b>	<b>29,8</b>	<b>340</b>	<b>24,4</b>	<b>137</b>	<b>22,9</b>	<b>113</b>	<b>28,5</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
<b>Sistemas educacionais</b>	Sistemas educacionais	14	5,8	27	5,6	75	5,4	28	4,7	21	5,3	165	5,3
	Currículo	11	4,6	31	6,4	70	5,0	25	4,2	21	5,3	158	5,1
	Gestão escolar	16	6,7	10	2,1	82	5,9	20	3,4	12	3,0	140	4,5
	Ofício docente	0	0,0	3	0,6	6	0,4	8	1,3	2	0,5	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>41</b>	<b>17,1</b>	<b>71</b>	<b>14,7</b>	<b>233</b>	<b>16,8</b>	<b>81</b>	<b>13,6</b>	<b>56</b>	<b>14,1</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
<b>Formação profissional específica</b>	Conteúdos do currículo	16	6,7	44	9,1	82	5,9	56	9,4	34	8,6	232	7,5
	Did., met e práticas	51	21,3	107	22,2	277	19,9	115	19,3	93	23,5	643	20,7
	Tecnologias	0	0,0	2	0,4	14	1,0	5	0,8	1	0,3	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>67</b>	<b>27,9</b>	<b>153</b>	<b>31,7</b>	<b>373</b>	<b>26,8</b>	<b>176</b>	<b>29,5</b>	<b>128</b>	<b>32,3</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
<b>Modalidades de ensino</b>	Ed. Especial	6	2,5	13	2,7	64	4,6	23	3,9	12	3,0	118	3,8
	EJA	3	1,3	9	1,9	21	1,5	12	2,0	4	1,0	49	1,6
	Ed. Infantil	7	2,9	15	3,1	91	6,5	35	5,9	17	4,3	165	5,3
	Contextos não escolares	2	0,8	0	0,0	11	0,8	2	0,3	1	0,3	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>18</b>	<b>7,5</b>	<b>37</b>	<b>7,7</b>	<b>187</b>	<b>13,4</b>	<b>72</b>	<b>12,1</b>	<b>34</b>	<b>8,6</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros saberes</b>	11	4,6	23	4,8	71	5,1	45	7,5	23	5,8	173	5,6	
<b>Pesquisa e TCC</b>	19	7,9	34	7,0	96	6,9	43	7,2	25	6,3	217	7,0	
<b>Atividades complementares</b>	11	4,6	21	4,3	91	6,5	43	7,2	17	4,3	183	5,9	
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>100,0</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>	<b>1.391</b>	<b>100,0</b>	<b>597</b>	<b>100,0</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>	<b>3.107</b>	<b>100,0</b>	

A análise das categorias por grupos de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia, segundo a dependência administrativa das IES revela, conforme a Tabela 16, que nas IES estaduais e federais há maior proporção de disciplinas relacionadas aos "Fundamentos teóricos da educação" (33% e 28,4%, respectivamente). Mas as IES federais se destacam também por destinar um maior percentual de disciplinas no grupo "Conhecimentos relativos à formação profissional específica" (34,4%), mesmo que isso não signifique unir teoria às práticas, como se viu. Por sua vez, nas instituições federais, nota-se também a menor concentração daquelas que versam sobre as "Modalidades de ensino" (6,2%) e a ausência de disciplinas referentes às "Tecnologias". As IES municipais igualmente se sobressaem quanto ao percentual de disciplinas que versam sobre "Formação profissional específica", mas são as que menos oferecem os "Fundamentos" (17,8%) e as que mais disponibilizam disciplinas gerais que se classificam em "Outros saberes" (9,6%). Todavia, cabe destacar a pequena representatividade das IES municipais no conjunto.

Tabela 16 - Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por dependência administrativa

Categorias / dependência adm		Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Fundamentos</b>	Fundamentos	107	25,4	138	28,5	21	14,4	435	21,2	701	22,6
	Didática geral	13	3,1	22	4,5	5	3,4	66	3,2	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>120</b>	<b>28,4</b>	<b>160</b>	<b>33,0</b>	<b>26</b>	<b>17,8</b>	<b>501</b>	<b>24,4</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
<b>Sistemas educacionais</b>	Sistemas educacionais	19	4,5	27	5,6	6	4,1	113	5,5	165	5,3
	Currículo	22	5,2	24	4,9	6	4,1	106	5,2	158	5,1
	Gestão escolar	19	4,5	18	3,7	11	7,5	92	4,5	140	4,5
	Ofício docente	4	0,9	2	0,4	1	0,7	12	0,6	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>64</b>	<b>15,2</b>	<b>71</b>	<b>14,6</b>	<b>24</b>	<b>16,4</b>	<b>323</b>	<b>15,7</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
<b>Formação profissional específica</b>	Conteúdos do currículo	49	11,6	27	5,6	9	6,2	147	7,2	232	7,5
	Did., met e práticas	96	22,7	99	20,4	35	24,0	413	20,1	643	20,7
	Tecnologias	0	0,0	1	0,2	0	0,0	21	1,0	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>145</b>	<b>34,4</b>	<b>127</b>	<b>26,2</b>	<b>44</b>	<b>30,1</b>	<b>581</b>	<b>28,3</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
<b>Modalidades de ensino</b>	Ed. Especial	8	1,9	28	5,8	3	2,1	79	3,8	118	3,8
	EJA	4	0,9	5	1,0	0	0,0	40	1,9	49	1,6
	Ed. Infantil	13	3,1	20	4,1	15	10,3	117	5,7	165	5,3
	Contextos não escolares	1	0,2	1	0,2	0	0,0	14	0,7	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>26</b>	<b>6,2</b>	<b>54</b>	<b>11,1</b>	<b>18</b>	<b>12,3</b>	<b>250</b>	<b>12,2</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros saberes</b>	17	4,0	22	4,5	14	9,6	120	5,8	173	5,6	
<b>Pesquisa e TCC</b>	30	7,1	33	6,8	10	6,8	144	7,0	217	7,0	
<b>Ativ. Compl</b>	20	4,7	18	3,7	10	6,8	135	6,6	183	5,9	
<b>Total</b>	<b>422</b>	<b>100,0</b>	<b>485</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>	<b>2.054</b>	<b>100,0</b>	<b>3.107</b>	<b>100,0</b>	

No que se refere à distribuição das categorias de análise segundo a organização acadêmica das IES selecionadas [tabela 17], nota-se primeiramente que as universidades apresentam um percentual mais alto de disciplinas relativas aos "Fundamentos da educação" (28%) do que as demais instituições, ao passo que as faculdades integradas ou isoladas têm maior percentual de disciplinas de "Formação profissional específica" (30%) e relativas à "Pesquisa e trabalho de conclusão de curso". Os centros universitários apresentam o maior percentual de disciplinas relativas a "Sistemas educacionais" e em "Modalidades de ensino", como "Educação infantil", "Educação de jovens e adultos", "Contextos não escolares".

Tabela 17 - Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise, por organização acadêmica

Categoria / Organização acadêmica		Universidade		Centro Universitário		Fac. Integrada, Isolada, ou ISE		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Fundamentos</b>	Fundamentos	418	24,6	89	21,2	194	19,6	701	22,6
	Didática geral	57	3,4	17	4,0	32	3,2	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>475</b>	<b>28,0</b>	<b>106</b>	<b>25,2</b>	<b>226</b>	<b>22,9</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
<b>Sistemas educacionais</b>	Sistemas educacionais	88	5,2	23	5,5	54	5,5	165	5,3
	Currículo	83	4,9	20	4,8	55	5,6	158	5,1
	Gestão escolar	67	3,9	27	6,4	46	4,7	140	4,5
	Ofício docente	13	0,8	3	0,7	3	0,3	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>251</b>	<b>14,8</b>	<b>73</b>	<b>17,4</b>	<b>158</b>	<b>16,0</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
<b>Formação profissional específica</b>	Conteúdos do currículo	132	7,8	26	6,2	74	7,5	232	7,5
	Did., met e práticas	350	20,6	84	20,0	209	21,1	643	20,7
	Tecnologias	7	0,4	1	0,2	14	1,4	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>489</b>	<b>28,8</b>	<b>111</b>	<b>26,4</b>	<b>297</b>	<b>30,0</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
<b>Modalidades de ensino</b>	Ed. Especial	64	3,8	19	4,5	35	3,5	118	3,8
	EJA	25	1,5	9	2,1	15	1,5	49	1,6
	Ed. Infantil	79	4,7	26	6,2	60	6,1	165	5,3
	Contextos não escolares	7	0,4	4	1,0	5	0,5	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>175</b>	<b>10,3</b>	<b>58</b>	<b>13,8</b>	<b>115</b>	<b>11,6</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros Saberes</b>		<b>99</b>	<b>5,8</b>	<b>20</b>	<b>4,8</b>	<b>54</b>	<b>5,5</b>	<b>173</b>	<b>5,6</b>
<b>Pesquisa e TCC</b>		<b>117</b>	<b>6,9</b>	<b>28</b>	<b>6,7</b>	<b>72</b>	<b>7,3</b>	<b>217</b>	<b>7,0</b>
<b>Ativ. Compl</b>		<b>92</b>	<b>5,4</b>	<b>24</b>	<b>5,7</b>	<b>67</b>	<b>6,8</b>	<b>183</b>	<b>5,9</b>
<b>Total</b>		<b>1.698</b>	<b>100,0</b>	<b>420</b>	<b>100,0</b>	<b>989</b>	<b>100,0</b>	<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

## **Os estágios supervisionados**

Há ainda que considerar os estágios supervisionados. O número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia foi ampliado pela legislação, tendo em vista proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, acerca de como eles vêm sendo de fato realizados.

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Embora a legislação obrigue a um mínimo de 300 horas de estágio, a metade dos cursos da amostra computa um número maior de horas do que o mínimo. Entretanto, há instituições que chegam, por exemplo, a oferecer várias opções de estágio aos alunos de acordo com as áreas por eles escolhidas (Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou Estágio de Docência: 4 a 7 anos, Estágio de Docência: 6 a 10 anos, Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos) e há outras que apenas mencionam o total de horas destinadas, porém, sem nenhum detalhamento.

Em algumas instituições, os estágios são integrados às disciplinas, de sorte que não são feitas referências explícitas a eles. Essas imprecisões praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos.

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

## 4. Análise das ementas

A análise das ementas e das grades curriculares foi construída a partir de quatro questões centrais:

- O que é possível constatar acerca das disciplinas relativas aos conteúdos específicos a serem ensinados pelos professores que se formam nos cursos de Pedagogia?
- O que é possível constatar sobre as disciplinas relativas aos métodos de ensino?
- De que forma os cursos de Pedagogia estão incorporando à formação dos professores às questões da inclusão sócio-cultural na escolarização regular, traduzidas em movimentos pela Educação de Jovens e Adultos, pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, e outras demandas, e ainda, como estão trabalhando a formação do professor para a educação infantil?
- O que é possível afirmar sobre a relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento dos saberes e competências necessários à prática docente?

Foi possível examinar 1.498 ementas. A leitura das ementas permitiu identificar ainda algumas outras características que revelam o esforço dos cursos de Pedagogia no sentido de dar conta de novas demandas contemporâneas do currículo. Observam-se inovações que se destacam de forma mais isolada ou menos generalizada.

### 4.1 Como se apresentam as ementas em geral?

A análise das ementas das disciplinas que foi possível obter dos cursos selecionados para a amostra revela que não há um padrão comum para a sua elaboração. O entendimento a respeito da própria redação de uma ementa é diverso. A grande maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período, um semestre ou um ano.

Exemplo de ementa que registra lista de conteúdos:

*Disciplina:* Alfabetização e Letramento (carga horária 72 horas)

*Ementa:* Linguagens, sociedade, cultura, discurso e ensino de língua. Alfabetização e letramento. Concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Práticas lingüístico-discursivas e formação do leitor e do escritor. Literatura e alfabetização.

Outros entendem por ementa a explicitação de certas concepções em apenas um parágrafo, podendo ser entendida também como explicitação de um objetivo geral como no exemplo:

*Disciplina:* Temas transversais em educação (60 horas)

*Ementa:* Este curso objetiva estudar o conceito de transversalidade na educação, dentro da concepção de que conteúdos como a ética, a sexualidade, o meio ambiente e os sentimentos devem constituir o eixo vertebrador da estrutura curricular das escolas brasileiras. Esta mudança na orientação da organização escolar passa pela construção de novas formas de se conceber tanto as relações interpessoais quanto as institucionais, e busca a construção de uma escola inclusiva, pautada nos princípios da justiça e da democracia, e voltada para os interesses cotidianos da maioria da população.

Outro exemplo de ementa que busca expressar concepção e finalidade da disciplina:

*Disciplina:* Prática de Ensino de Ciências Humanas II (60h)

*Ementa:* A disciplina tem como objetivo geral, ampliar e aprofundar abordagens teórico-metodológicas referentes ao conhecimento histórico e geográfico, aliando saber acadêmico e o saber escolar. Ser cidadão pleno em nossa época significa antes de tudo estar integrado criticamente na sociedade, participando ativamente de suas transformações. Para isso devemos refletir o contexto histórico e espacial do nosso mundo, compreendendo-o do âmbito local até o nacional e o planetário. A História e a Geografia é um instrumento indispensável para emprendermos esta reflexão, pois oferece a possibilidade de compreensão da realidade que nos cerca.

A diversidade de registros é expressiva, mostrando formas bem variadas, seja como um rol, uma lista, em muitos casos como resumo, sinopse ou descrição

conceitual de procedimentos. Esses últimos casos não são muitos (26% das ementas dos cursos) portanto, em 74% das restantes, figura apenas o arrolamento de temas.

Considerando que o texto identificado como ementa é o resumo que facilita o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um determinado curso, sua redação mereceria ser mais cuidadosa.

A adequação do texto das ementas à abordagem central em termos de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em sala de aula torna-se relevante, pelo menos por três razões:

- Revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores;
- Comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo. O acesso dos alunos aos programas de ensino tem viabilizado movimentos discentes mais fundamentados e críticos em relação ao trabalho dos professores;
- Ainda que menos diretamente relevante para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos.

No caso específico desta pesquisa, a leitura das ementas permitiu constatar fragilidades não apenas em termos de redação propriamente dita, mas também no que se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos e de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina. Exemplos que demonstram esta afirmação serão apresentados a seguir, com desenvolvimento dos demais itens deste relatório.

#### **4.2 Os conteúdos específicos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.**

Os conteúdos a serem ensinados pelos professores aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, em princípio tendo em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino.

Dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às

metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação. Algumas poucas ementas desta categoria identificam o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental.

Cada ementa examinada foi elaborada por uma instituição diferente. Optamos por não destacar mais do que um exemplo de cada instituição para contemplar as diferentes instituições analisadas.

*Disciplina:* Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática (75 h)

*Ementa:* Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Contextualização da aprendizagem da matemática. Aspectos pedagógicos e tendências metodológicas atuais do ensino de Matemática.

A ementa acima não descreve os conteúdos específicos da Matemática e sim as relações deste campo com as questões de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre com a ementa apresentada a seguir.

*Disciplina:* Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática (75 h)

*Ementa:* concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação da matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologia direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.

As ementas de Língua Portuguesa ou Alfabetização também revelam certa generalidade ou insuficiência quanto ao tratamento dos conteúdos específicos.

*Disciplina:* Fundamentos e Didática de Língua Portuguesa (60 h)

*Ementa:* (Re) definição do ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa. Processo de letramento e práticas de ensino da língua materna na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Discussão da produção de texto e da leitura na escola. Vivência de momentos de leitura e de produção de textos. Organização de atividades, intervenções pedagógicas e avaliação, assinalando a postura do professor.

*Disciplina:* Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (60 h)

*Ementa:* Concepção de ensino de língua portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. A Pedagogia do oral e a Pedagogia da escrita: ensino de língua oral e de língua escrita. As habilidades de ensino de português: ouvir, falar, ler e escrever e a integração com as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: prática de leitura, de escrita e de análise lingüística. Planejamento e sistematização de propostas de ensino.

Outro exemplo referente à Matemática:

*Disciplina:* Conteúdos e Metodologia de Ensino de Matemática (60 h)

*Ementa:* A educação matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. Resolução de problemas. Contagem e medidas. Operações fundamentais. Probabilidades e estatísticas. Geometria. Tecnologias de informação. Processo de ensino-aprendizagem de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta última ementa encontram-se referências mais explícitas aos conteúdos específicos de Matemática; porém, pode-se perguntar se é possível o aprofundamento dos conhecimentos citados e da análise da abordagem de ensino em disciplina de 60 horas. Além disso, cabe a questão: o que entendem os autores da ementa por "processo de ensino-aprendizagem de matemática nas séries iniciais"? qual a abordagem assumida?

As instituições privadas apresentam, em sua maioria, alguma disciplina associada à Língua Portuguesa dissociada das metodologias de ensino. Quanto aos conteúdos de Matemática, eles são estudados de modo específico em apenas 18% dos cursos analisados.

No caso das instituições privadas, a leitura das ementas de Língua Portuguesa permite afirmar que existem duas formas de apresentação dessa disciplina: uma, cujos conteúdos são referentes aos conhecimentos relativos ao âmbito específico da área, sem inclusão dos conteúdos a serem ensinados pelos futuros professores, e outra, cujos conteúdos se referem diretamente ao que ensinar. Como exemplos do primeiro grupo incluem-se as disciplinas Lingüística e Língua Portuguesa, com referência a conteúdos de aprofundamento ou que sugerem preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. Como exemplo do segundo grupo, figura a disciplina Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Certamente os dois grupos de disciplinas colaboram para a

construção de competências para ensinar, se a metodologia do ensino de Língua Portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos, com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Mas ainda há aqui a tradição de se propor aprofundamento teórico sem o correlativo das práticas profissionais.

Os demais saberes: História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, comparecem predominantemente associados às disciplinas do campo das metodologias de ensino. Suas ementas serão destacadas no tópico relativo às disciplinas de metodologia de ensino. Uma ementa chamou porém atenção por sinalizar claramente a inadequação no tratamento dos conteúdos específicos, e por não se compor de maneira interdisciplinar como se poderia esperar pelo título da disciplina.

*Disciplina:* Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Matemática I e II, com carga horária de 40 horas cada uma.

*Ementa:* O Ensino de Matemática carrega uma tradição conservadora e formalista, atendo-se à manipulação de símbolos, sem considerar os significados atribuídos a eles conforme o contexto cultural do seu aprendizado e apresentando os produtos já formalizados do pensamento matemático, o que tem produzido fracasso escolar nesta disciplina e baixa aquisição de competência matemática ou analfabetismo matemático. O educador matemático precisa compreender a matemática como criação humana em resposta a necessidades coletivas do ser humano (cultura) e apropriar-se dela como instrumento de conhecimento, para poder mediar junto a seus alunos a apropriação e recriação deste conhecimento. Precisa ainda compreender como se dá a aprendizagem dos conceitos matemáticos e organizar seu ensino de modo a propiciar tal aprendizagem, analisando e explicitando os pressupostos contidos nos procedimentos de ensino. O Ensino de História e de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental tem se renovado nas últimas décadas, em especial com o fim de Estudos Sociais. O curso procura discutir esta renovação no ensino de História e Geografia numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo.

A ementa traz afirmações que provocam as seguintes perguntas: o baixo desempenho em Matemática pode ser atribuído exclusivamente à tradição formalista que manipula símbolos sem considerar significados contextuais? O futuro professor estudante desta disciplina terá condições de apropriar-se da matemática como instrumento de conhecimento em 40 horas (como proposto), tempo no qual deverá apropriar-se também dos conhecimentos de História e de Geografia, articulando leitura da palavra à leitura do mundo? A condição "leitura da palavra à leitura do

mundo” pode soar estranha se não for expressa com maior objetividade, revelando o que pensa autor (a) sobre a pretendida relação.

O exame das ementas põe também o problema de se entender o que as IES consideram como conteúdos básicos a serem ensinados nas séries iniciais, ficando a questão se estes são os conhecimentos realmente considerados nos sistemas escolares. De acordo com as ementas analisadas, são considerados conteúdos básicos:

- ✓ de História: noções de tempo, permanência e mudança, fato histórico, sujeito histórico, relações sociais;
- ✓ de Geografia: espaço, sociedade e natureza, localização, estudo do meio, leitura de mapas;
- ✓ de Ciências: chama a atenção na leitura das ementas associadas ao ensino de ciências o fato de que os conteúdos são relativos à história da ciência ou às questões epistemológicas e não temas que devem ser ensinados aos estudantes da séries iniciais. Os conteúdos anunciados nas ementas são: a relação entre ciência e sociedade, a relação entre ciência e tecnologia, epistemologia e o ensino de ciências, observação, experimentação;
- ✓ de Matemática: numerais, quatro operações fundamentais, fração, resolução de problemas;
- ✓ de Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos lingüísticos.

Merecem destaques dois ISES que destinam de 720 a 800 horas para os conteúdos específicos, além de trabalharem os mesmos no âmbito das metodologias de ensino.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, a estrutura do curso de Pedagogia deve ser constituída por três núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos e, um terceiro, de estudos integradores, tal como já mencionado. O núcleo de estudos básicos é descrito no referido documento com a predominância da palavra aplicação e realização: “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças...”; “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimentos...”, sinalizando que os conteúdos desenvolvidos durante o curso devem ser estudados em uma vertente prática, aliada a seus fundamentos, para que se construam competências de aplicabilidade.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um

ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar ?

Lembre-se que a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer aprofundamento disciplinar e lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para compreensão de um tema, um objeto, uma experiência, em sua transposição pedagógica.

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo Matemática indicam que os cursos oferecem um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para contextualização na perspectiva de:

- história do tempo e espaço de produção de determinado conceito;
- história do referido conceito no campo disciplinar;
- possíveis problematizações para os significados construídos pelos alunos, ou dito de outro modo, aprofundamento suficiente para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes.

Lembrando que a perspectiva interdisciplinar está posta no artigo 5º da Resolução CNE de 01/05/2006 e que ela exige dos professores conhecimento aprofundado sobre cada disciplina para identificação de possibilidades de diálogos com os demais saberes, em programas de educação continuada, voltados para professores de diferentes disciplinas da educação básica, tem-se constatado a dificuldade e complexidade desta construção interdisciplinar, que requer como primeiro movimento um olhar mais cuidadoso em cada disciplina.

A reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige a um reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE.

### **4.3 As disciplinas relativas aos métodos de ensino**

Os métodos de ensino ou saberes para ensinar são trabalhados em disciplinas cuja identificação varia como se segue:

- Conteúdo e metodologia de
- Metodologia do Ensino de
- Fundamentos e metodologia de
- Saberes e Metodologia de
- Teoria e metodologia de

- Didática e metodologia de
- Fundamentos teóricos-metodológicos do ensino de
- Metodologia e pratica de ensino de

A nomenclatura das disciplinas permite, em primeiro lugar, observar que a palavra conteúdo não aparece como padrão associado aos métodos de ensino e, na amostra, ela figura nas disciplinas de seis instituições apenas. Em segundo lugar, é freqüente o emprego de termos que dão ênfase ao embasamento teórico das práticas, como é o caso de fundamentos e teorias associados às metodologias. As ementas registram preocupação com teorias de ensino e com justificativas sobre por que ensinar, mas só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.

Nelas são encontradas frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. As instituições propõem o estudo dos referidos conteúdos associados às metodologias e ainda assim de forma panorâmica e pouco aprofundada.

São destacados, a seguir, alguns exemplos de ementas que oferecem indícios sobre a insuficiência do trabalho com os conteúdos específicos.

<i>Disciplina:</i> Metodologia do Ensino de Ciências (60 horas)
---

*Ementa/objetivo:* Ao final do curso, o aluno deverá estar familiarizado com a essência e particularidade do ensino de ciências para crianças, a partir de uma visão ampla das várias propostas de ensino existentes. Deverá, por fim, possuir ferramental básica para preparar-se para o efetivo exercício docente na área específica, tanto na pré - escola como nas primeiras séries do ensino fundamental.

Na ementa encontram-se, mais uma vez, afirmações genéricas que não possibilitam a compreensão a respeito de quais conteúdos de Ciências podem ser abordados. Ao contrário dessa ementa, a que se segue não apenas registra maior carga horária para a disciplina, como também explicita temas diretamente relacionados a conteúdos específicos. Em ambos os casos, pode-se perguntar, porém, sobre a condição efetiva de se preparar professores para o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas e os conteúdos metodológicos, de tal forma que possam transitar confortavelmente pelo planejamentos de aulas, criando atividades para desafiar seus alunos, favorecendo contextualizações e problematizações, tal como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a literatura atual da área.

*Disciplina:* Conteúdo, metodologia e prática de História e Geografia (120 horas)

*Ementa:* espaço e tempo. Espaço social. Espaço geográfico. Espaço e cultura. História e vida. Campo e cidade. Pluralidade cultural. Território e territorialidade. Memória. Educação e etnia. Procedimentos didáticos. Projetos para ensino.

Em síntese, no que se refere às metodologias de ensino, há ementas que revelam esforço de abarcar estudos dos conteúdos específicos e estudo dos métodos para ensinar, considerando que este é o único espaço em que comparecem o que foi identificado como conteúdos específicos na quase totalidade das ementas analisadas.

#### **4.4 A disciplina Didática.**

Encontram-se diferentes entendimentos para a palavra Didática. Há disciplinas nomeadas Didática; disciplinas identificadas como Didática Geral e disciplinas identificadas como Didática do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física.

As ementas das disciplinas identificadas apenas pela palavra Didática sugerem que ela é campo de fundamentos, propondo temas associados às teorias pedagógicas dentro de uma abordagem filosófica, psicológica ou sociológica da educação.

A discussão deflagrada nos anos oitenta sobre a distinção entre Didática Fundamental e Didática Instrumental, que critica uma interpretação tecnicista da Didática, está sugerida nas ementas de forma predominante, pois todas revelam a preocupação de explicitar a importância da perspectiva teórica na construção prática de uma didática ou metodologia de ensino. A relação entre teoria e prática é enfatizada nas ementas, contudo, não é trabalhada em suas relações concretas com o dia-a-dia da escola.

Em 38% dos casos, observa-se que a disciplina Didática aparece como Didática I e Didática II. Na primeira, são estudados teorias pedagógicas, teorias educacionais e panoramas históricos da Didática. Na segunda, são estudados o planejamento do ensino, a avaliação e as estratégias para ensinar. Novamente aqui encontra-se um predomínio de teorizações sem discussão quanto aos usos possíveis na educação escolar.

Em 44% dos cursos há uma disciplina com o título geral de Didática abordando teorias gerais da educação e do ensino. Como exemplo típico, tem-se:

*Disciplina:* Didática (75 horas)

*Ementa:* O papel da escola na sociedade. Diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Trabalho docente e formação profissional. Processo de organização do trabalho pedagógico.

Em 18% dos cursos não consta a disciplina Didática, sob qualquer denominação. Em apenas um curso, há a ocorrência de disciplinas identificadas como "Didática do Ensino de", sem comparecimento de Didática geral. Essas disciplinas, neste curso, adotam uma perspectiva profissionalizante, como se pode constatar no exemplo que se segue, ainda que se trate de um único caso.

*Disciplina:* Didática da alfabetização (40 h)

*Ementa:* Elaboração de conhecimentos relativos especificamente sobre como ensinar as crianças a ler e escrever. Procedimentos para alfabetização. Concepção que subjaz às práticas alfabetizadoras. Compreensão de como se alfabetiza as crianças, jovens e adultos.

#### **4.5 Disciplinas relativas às questões educacionais contemporâneas**

Com a ampliação do conceito de educação básica que passou a incluir a educação infantil e o ensino médio ao lado do ensino fundamental e, ainda, com a institucionalização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, deparamo-nos no Brasil com o desafio de formar professores para uma educação escolar que transcende a abordagem tradicionalmente identificada como primária. De forma generalizada, a partir dos anos 80 e 90 noventa, há um apelo social, político e dos movimentos de educadores para formar cidadãos, em outros tempos menos valorizados na educação escolar. Assim, além das crianças na faixa da educação infantil, além dos jovens e adultos que por diversos fatores não foram escolarizados ou não completaram o ciclo básico de formação, há também o compromisso com o atendimento a pessoas com necessidades especiais.

As ementas analisadas permitem situar tais disciplinas em dois blocos: o das metodologias ou práticas e o das abordagens sociológicas ou políticas. Poder-se-ia aqui também falar em disciplinas de fundamentos e disciplinas práticas.

As ementas permitem afirmar que não há o predomínio de novos saberes específicos a serem ensinados, mas sim um campo de mediações que buscam adequar os saberes tradicionais à educação de jovens e adultos e à educação de crianças de 0 a 6 anos.

Com respeito à educação especial, a linguagem em Libras merece destaque como novo conteúdo a se ensinar e é disciplina presente em todos os cursos de nossa amostra por ter caráter obrigatório (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005)

A educação infantil comparece com uma ou mais disciplinas em 82% das instituições estudadas. Entre as universidades estaduais, todas contam com tais disciplinas. Entre as federais, 29% não contemplam a educação infantil, pelo menos de maneira destacada em relação às disciplinas que abordam a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas relativas a esse nível educacional.

As disciplinas relativas à educação infantil são nomeadas "Fundamentos da Educação Infantil"; "Metodologia e Prática da Educação Infantil"; "Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil"; "Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil"; "Fundamentos da Educação Infantil" e "Propostas Pedagógicas". Em um mesmo curso encontram-se em média apenas duas dessas disciplinas.

Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e em práticas escolares ou experiências em creches.

Como exemplos, destacam-se duas ementas:

*Disciplina:* Fundamentos da Educação Infantil (60 h)

*Ementa:* Concepções de Educação Infantil numa perspectiva histórica. Políticas públicas. Propostas pedagógicas e práticas de ensino em Educação Infantil.

*Disciplina:* Fundamentos da Educação Infantil e Propostas pedagógicas (60h)

*Ementa:* Estudo dos fundamentos pedagógicos, históricos e legais da Educação Infantil e propostas reconhecidas local, nacional e internacionalmente.

No bloco de disciplinas que respondem às demandas contemporâneas, incluem-se aquelas que procuram atender aos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental e as disciplinas voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação à distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral.

Entre os cursos, 26% deles não apresentam disciplinas associadas à educação e novas tecnologias. Destaca-se uma ementa como exemplo típico.

*Disciplina:* Tecnologia educacional e aprendizagem (60 horas)

*Ementa:* Conceito de tecnologia educacional. Histórico e evolução dos recursos tecnológicos na educação. Ambientes de aprendizagem e comunicação docente. Espaços de aprendizagem on-line. Ciberespaço e educação. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

Quanto às demais disciplinas neste bloco elas são muito dispersas entre os cursos, não chegando a caracterizar um padrão.

Todos os cursos contam com uma disciplina identificada por Arte e Educação ou Educação e Arte. Em uma das universidades federais, encontra-se mesmo uma disciplina para cada linguagem artística: dança, teatro, artes visuais e música.

Com pequenas variações, as ementas das disciplinas referentes à Educação Artística seguem o padrão do exemplo:

*Disciplina:* Arte na Educação. (60 h)

*Ementa:* A arte mediada por signos estéticos e sistemas semióticos como elemento integrante e integrador das disciplinas na escola infantil e fundamental: seu significado e sua importância para educação. A arte como pensamento e ação na articulação da cognição, da afetividade e da psicomotricidade em ambientes educacionais formais e não formais. As atividades poéticas expressivas (Literatura, Música, Artes Plásticas e Visuais, Jogos recreativos, Artes Cênicas) e sua Pedagogia.

Pela leitura das ementas e das grades curriculares da amostra, é possível constatar que as diretrizes de 2006 ajudaram na padronização de uma base comum aos cursos. Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios; Língua Portuguesa e Matemática; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Educação Infantil; Linguagem de Libras além do Trabalho de Conclusão de Curso. Fica a observação do desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

O elenco das disciplinas optativas é grande e muito variado. São exemplos disciplinas como: Juventude e educação; Noções de Direito na educação; Ecopedagogia. Em alguns currículos podem ser encontrados núcleos de aprofundamento. Alguns projetos pedagógicos procuram expressar seus valores

sobretudo nesses agrupamentos. Certas instituições dão mais ênfase às questões da educação especial, outras à educação estética, outras ainda às vivências, genericamente colocadas.

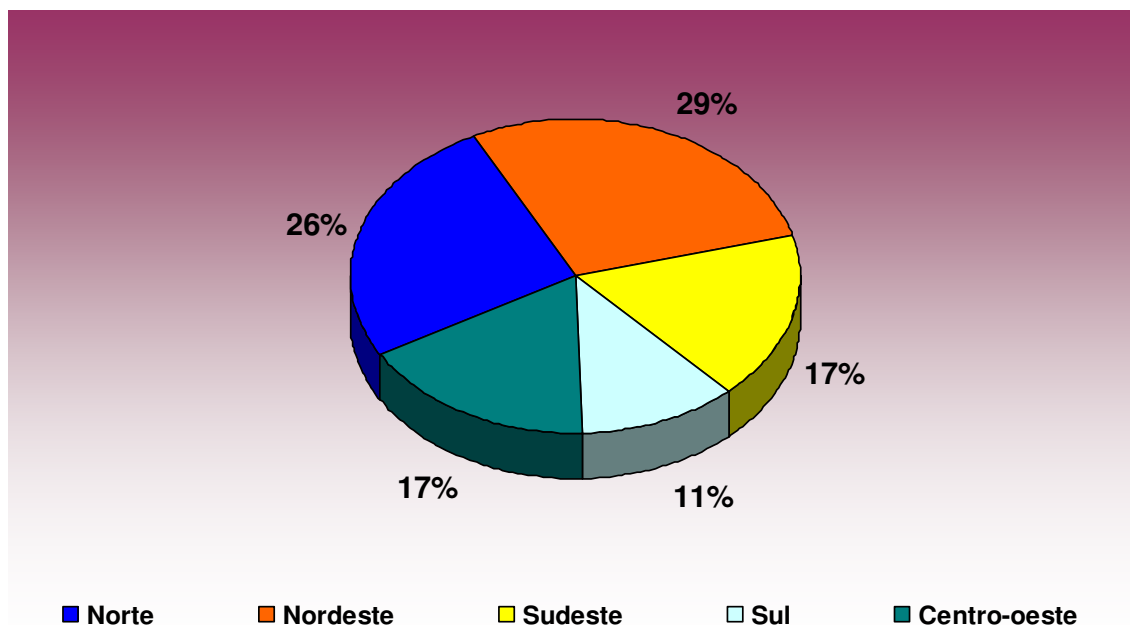
Uma última observação cabe fazer: dentre as ementas examinadas pode-se encontrar a **referência à palavra "escola"** em apenas 8% delas.

## II. ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### 1. Composição do conjunto de concursos

Com o objetivo de investigar as características gerais da seleção de professores no país e os aspectos relevantes para sua contratação, realizou-se uma análise de editais de concursos públicos para professores de séries iniciais. A composição do conjunto de editais estudados contempla 35 concursos públicos para professores, realizados entre os anos 2002 e 2008, por secretarias de educação estaduais ou secretarias municipais de algumas capitais brasileiras. Mesmo sem ter localizado concursos em todos os estados ou capitais, a distribuição dos editais do estudo segundo a categoria administrativa e a região do país a que pertencem é proporcional à quantidade de estados segundo região do Brasil<sup>8</sup>. Os dados apresentados no Gráfico 3 mostram a proporcionalidade por região e evidenciam que as regiões Norte (26%) e Nordeste (29%) tiveram mais concursos analisados, sendo também as que possuem maior número de estados da Federação. As regiões Sudeste e Centro-Oeste contribuíram com 17% dos editais e a região Sul com 11%.

**Gráfico 3**  
**Concursos analisados segundo região do Brasil**



Foram analisados 14 (40%) editais estaduais<sup>9</sup> e 21 (60%) municipais<sup>10</sup>. Quanto aos concursos estaduais, as regiões Norte (cinco) e Centro-Oeste (quatro) foram as mais contempladas, sendo que, nesta última, há editais de todos os estados. Já entre os concursos municipais, a maior frequência foi registrada na região Nordeste (nove), número que representa 90% dos editais da região. A região Sudeste, que representa 19% dos editais municipais, contou com concursos de suas quatro capitais [Tabela 18].

**Tabela 18 - Concursos segundo categoria administrativa e região**

Região	Estadual		Municipal		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	5	35,7	4	19,0	9	25,7
Nordeste	1	7,1	9	42,9	10	28,6
Sudeste	2	14,3	4	19,0	6	17,1
Sul	2	14,3	2	9,5	4	11,4
Centro-oeste	4	28,6	2	9,5	6	17,1
<b>Total geral</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Para a composição da amostra foram considerados editais referentes à seleção de professores de séries iniciais do ensino fundamental a partir do ano 2000. Deu-se preferência aos mais recentes, cujos resultados por ano podem ser observados na Tabela 19. Verifica-se que mais de 40% dos concursos estudados ocorreram em 2007 (31,4%) e 2008 (11,4%), sendo que somente cerca de 20% foram anteriores a 2005.

**Tabela 19 - Concursos analisados segundo o ano de sua realização**

Ano	N	%
2002	1	2,9
2003	3	8,6
2004	3	8,6
2005	10	28,6
2006	3	8,6
2007	11	31,4
2008	4	11,4
<b>Total geral</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

<sup>8</sup> Número de estados por região do Brasil: Norte – 7; Nordeste – 9; Sudeste – 4; Centro-Oeste – 4 e Sul – 3.

<sup>9</sup> Estados com concursos analisados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

<sup>10</sup> Municípios com concursos analisados: Macapá, Aracajú, Belo Horizonte, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luiz, São Paulo, Teresina, Vitória.

A análise revela que, com exceção de dois concursos, todos os demais organizam a avaliação dos candidatos em duas etapas: a primeira envolve “provas objetivas e/ou dissertativas”; a segunda, a “prova de títulos”, que ainda pode ou não incluir em sua pontuação a experiência profissional prévia na área. Em todos os casos, observou-se que a parte referente às provas é eliminatória e classificatória, ou seja, o professor candidato precisa acertar um número mínimo de questões para não ser eliminado e, a partir desse resultado, ele obtém uma pontuação que determina sua classificação nessa etapa.

As provas objetivas, com questões de múltipla escolha, estão presentes em todas as seleções. Observou-se porém que os concursos municipais incluíram mais provas discursivas do que os estaduais: enquanto 48% dos editais municipais recorreram a algum tipo de avaliação escrita, somente 36% dos estados o fizeram. Observe-se que os concursos estaduais contam com um número de candidatos bem maior do que os municipais, o que dificulta a correção de provas discursivas, que são também de custo mais alto.

Menos da metade dos concursos para professores de séries iniciais (43% ou 15 editais) selecionam professores com base em avaliação escrita mediante prova discursiva, como pode ser visto na Tabela 20. Essa tabela apresenta também o número de concursos por região em função do tipo de avaliação. Observa-se que, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, cinco em seis concursos (83%) incluem provas discursivas, ao passo que na região Norte apenas um em nove (11%) o faz.

Ainda na Tabela 20, nota-se que, no Norte, quatro concursos pontuam a experiência profissional do candidato; no Nordeste e Sudeste três; no Centro-Oeste apenas um; e no Sul nenhum concurso atribui pontuação a esse fator.

**Tabela 20 - Concursos segundo o tipo de avaliação e região do Brasil**

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prova objetiva		0,0	1	10,0	1	16,7		0,0		0,0	2	5,7
Prova objetiva e titulação	4	44,4	4	40,0		0,0	3	75,0	1	16,7	12	34,3
Prova objetiva, prova discursiva e titulação	1	11,1	1	10,0	2	33,3	1	25,0	3	50,0	8	22,9
Prova objetiva, titulação e experiência profissional	4	44,4	2	20,0		0,0		0,0		0,0	6	17,1
Prova objetiva, prova discursiva, titulação e experiência profissional		0,0	1	10,0	3	50,0		0,0	1	16,7	5	14,3
Prova objetiva e discursiva		0,0	1	10,0		0,0		0,0	1	16,7	2	5,7
<b>Total geral</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

## 2 . Estudo sobre a bibliografia dos concursos

Para orientar o candidato sobre o que será exigido no processo de seleção e classificação, os editais divulgam o programa a ser cobrado nas provas e/ou indicam uma bibliografia a ser seguida. A análise do material coletado revela que há grande diversidade a esse respeito. São 30 os concursos que indicam um programa referente aos conhecimentos exigidos e cinco em que não consta nada a respeito. Os programas examinados são muito distintos: existem os longos e detalhados, e os que aparecem com o formato de tópicos abrangentes; alguns trabalham com conteúdos específicos, outros centram as orientações em termos de habilidades exigidas. Em relação às referências bibliográficas para a execução da prova, elas foram encontradas em menos da metade (43%) dos editais, como pode ser observado na Tabela 21.

**Tabela 21 - Concursos segundo a organização da bibliografia que oferece**

<b>Bibliografia</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não consta bibliografia	20	57,1
Bibliografia para o núcleo comum (formação básica)	3	8,6
Bibliografia específica para profs. de séries iniciais	1	2,9
Bibliografia básica e específica	11	31,4
<b>Total geral</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

A bibliografia é encontrada em 15 dos 35 editais e, assim como se observou para os programas, é bastante variada quanto à quantidade, tipo e conteúdo. O concurso com a menor bibliografia encontrado indica 14 referências; dentre estas, três são dicionários e duas são gramáticas. Os que citam a bibliografia mais extensa são dois concursos da região Sudeste e fazem 69 e 70 referências, uma quantidade de leitura recomendada que parece ser excessiva para uma situação de seleção profissional.

Verificou-se pouca diferença quanto à organização da bibliografia: três editais apresentam apenas uma bibliografia geral destinada a candidatos de todos os cargos abertos no concurso, que englobam professores de disciplinas específicas e outros níveis de ensino<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Muitos dos editais analisados selecionam profissionais para diferentes cargos, ligados ou não à docência. Nesta parte do relatório, apresentam-se apenas os dados referentes aos professores de séries iniciais do ensino fundamental. Uma análise mais ampla constará do relatório final.

Outros onze editais também apresentam bibliografia geral, mas nesses casos ela é voltada para um núcleo comum da prova a ser respondido por todos os professores e é completada por uma bibliografia específica para cada tipo de docente, no caso, para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Em apenas um edital aparece somente bibliografia específica [Tabela 21].

O cruzamento das informações referentes à existência de programas e bibliografia mostra que 14 editais apresentam as duas referências para os candidatos, 16 oferecem apenas o programa sobre os conhecimentos exigidos, um traz somente bibliografia. Em quatro editais não consta esse tipo de informação. Vale mencionar que em um deles existe a indicação de que o programa será publicado no Diário Oficial do município, mas nos outros três não há qualquer menção a esse respeito [Tabela 22].

**Tabela 22 - Concursos segundo a indicação de programa exigido e indicação bibliográfica**

<b>Programa do concurso/ Bibliografia</b>	<b>Não consta</b>	<b>Indica bibliografia</b>	<b>Total geral</b>
Não consta	4	1	5
Oferece programa	16	14	30
<b>Total geral</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>35</b>

A observação da Tabela 23 mostra que, de um modo geral, a distribuição dos concursos que possuem bibliografias por região está razoavelmente equilibrada, com exceção do destaque para a região Centro-Oeste, na qual se constatou que nenhum edital apresenta referências bibliográficas.

**Tabela 23 - Concursos segundo indicação bibliográfica por região**

Região / Bibliografia	Não consta		Indica bibliografia		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	5	25,0	4	27,0	9	25,7
Nordeste	7	35,0	3	20,0	10	28,7
Sudeste	1	5,0	5	33,0	6	17,1
Sul	1	5,0	3	20,0	4	11,4
Centro-oeste	6	30,0	0	0,0	6	17,1
<b>Total geral</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Foi analisada a bibliografia presente em 15 editais, que soma um total de 552 referências bibliográficas. Repetindo a mesma característica observada nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, a variedade encontrada nas indicações bibliográficas é enorme. O quadro 1 apresenta as referências citadas em quatro ou mais editais. Nota-se que apenas 13 referências possuem uma frequência razoável (acima de quatro indicações); outras 16 são citadas três vezes; 37 aparecem em dois editais; e 486 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias dos concursos públicos para professores das séries iniciais. A leitura do quadro 1 mostra que as referências mais frequentes foram leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e Adolescente.

**Quadro 1**  
**Referências bibliográficas mais citadas nos editais analisados**

REFERÊNCIA <sup>12</sup>	Nº
BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.	10
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº. 8.069, 1990.	8
CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	8
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 34a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. [1996 / 1998 / 2000]	8
VEIGA, Ilma Passos (org.) Projeto político pedagógico da escola: uma contribuição possível. São Paulo: Papirus, 1995.	6
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.	5
LIBÂNEO, J C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.[1991 / 1997]	5
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1990.	5
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.	4
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais -. Brasília: MEC/SEF, 1997.	4
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.	4
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985. [1996]	4
LERNER, D. Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995. [1996}	4

Não passa despercebido que três das referências presentes no quadro 1 são de Parâmetros Curriculares Nacionais. Os mais indicados são os parâmetros de Matemática e os de Língua Portuguesa para 1ª a 4ª série, além da citação genérica que não especifica volume. Convém examinar mais de perto o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois, ao somar todas as referências aos PCN's, eles são citados 31 vezes por 10 concursos diferentes, a saber: três da região Norte, dois do Nordeste, quatro do Sudeste

<sup>12</sup> As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram freqüentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação.

e um da região Sul. Essa informação sugere que os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser considerados como os principais documentos de referência nacional atualmente no país.

A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais também é sentida na lista de autores que aparecem com cinco citações ou mais [quadro 2]. Foi por meio desses documentos que o trabalho de Emília Ferreiro, Cesar Coll, Délia Lerner e Anna Teberosky, que aparecem no quadro 2, ganharam projeção nacional mais expressiva do que tinham até então<sup>13</sup>. É importante ressaltar que, para essa listagem, foram excluídos os documentos oficiais e pareceres, que têm como autores a nação (Brasil) ou estados da Federação.

Emília Ferreiro é a autora mais citada (14), sendo indicada por nove editais com quatro livros diferentes. Paulo Freire aparece como o segundo mais citado (12) e foi indicado em oito concursos também com quatro livros distintos. Dentre os mais citados, os autores que têm somente um livro indicado são aqueles que colaboram com uma obra de caráter mais instrumental, como a gramática de Cunha e Cintra, o livro sobre textos de Savioli e Fiorin e o Projeto Político Pedagógico organizado por Ilma Veiga.

**Quadro 2**  
**Autores mais citados pelas bibliografias dos concursos**

<b>Autores</b>	<b>Nº de citações</b>
Emília FERREIRO	14
Paulo FREIRE	12
César COLL	9
Phillipe PERRENOUD	9
Délia LERNER	8
José Carlos LIBÂNEO	8
Celso CUNHA e Luiz F. L. CINTRA	8
Anna TEBEROSKY	6
Ilma Passos VEIGA (org.)	6
Jussara HOFFMANN	6
Lev Semenovitch VYGOSTSKY	6
Francisco Platão SAVIOLI e José Luiz FIORIN	5
Magda SOARES	5
Vera Maria CANDAU (org.)	5

<sup>13</sup> Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, Vygotsky e Savioli e Fiorin também são referências que constam da bibliografia dos PCN's.

Com o objetivo de organizar e analisar as 552 referências bibliográficas presentes nos editais, elaboraram-se algumas categorias para agrupá-las e procurar entender o que representam. Dessa forma, toda a bibliografia foi classificada segundo as categorias que agora serão apresentadas.

1. *Fundamentos Gerais da Educação* - embasam teoricamente a educação a partir de diversas disciplinas (Psicologia; Sociologia; Hist. da Educação; Filosofia; Didática Geral; Economia da Educação).

*Exemplos:*

- ARANHA, M.L. *Filosofia da Educação* 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.  
 COLL, César et alli. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.  
 GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1997. [1999]  
 LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.[1991]  
 ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação brasileira*. Petrópolis:Vozes, 1978  
 VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.[1984/1994]

2. *Fundamentos específicos das disciplinas* – oferecem subsídios para a reflexão teórica a respeito de domínios específicos como Alfabetização, Matemática, Língua Portuguesa, etc.

*Exemplos:*

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade*, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.  
 FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Campinas: Artes Médicas, 1985. [1999]  
 KAMII, Constance. *A criança e o número – implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papyrus, 1990  
 CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

3. *Legislação*

*Exemplos:*

- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Lei Federal Nº. 8.069, 1990.  
 BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN)*, Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.  
 RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*, de 03 de outubro de 1989.

4. *Currículo* – referem-se a questões relativas à teoria do currículo, seleção de conteúdos do ensino, implementação do currículo, programas; projeto pedagógico; avaliação

*Exemplos:*

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.
- CANDAU, V. M. (org). Didática e Currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GANDIM, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora. Porto Alegre. Educação & Realidade. 1993

5. *Didática específica, Metodologia e Práticas Pedagógicas* – vinculam-se às didáticas das disciplinas, à questões relativas ao ensino e aa sala de aula)

*Exemplos:*

- BRASLAVSKY, Berta P. de. Problemas e Métodos no Ensino da Leitura. São Paulo, Melhoria e Editora da USP., 1971.
- DANTE, Luiz R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ática, 1991
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, c2002.
- MARTINS, Mirian Celeste; PSICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, SP: FTD, 1998.
- São Paulo, Secretaria Municipal de Educação – Caderno de Orientações Didáticas Ler e Escrever – Tecnologias na Educação, 2007.

6. *Língua Portuguesa (conteúdo curricular)*

*Exemplos:*

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). Marxismo e filosofia da linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. [1997]
- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Lingüística, São Paulo: Scipione, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. [1997]
- LAJOLO, M. Literatura infantil brasileira: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

7. *Alfabetização*

*Exemplos:*

- FERREIRO, E. Alfabetização em processo. 14. ed. SP: Cortez, 2001.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo, 3ª edição, São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1991. [1993/1998]
- SOARES, Magda. As Muitas Facetas da Alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (52): 19-24, fevereiro, 1985.

8. *Matemática (conteúdo curricular)*

*Exemplos:*

- COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Matemática: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1a a 4a série. S.P.: Ática. 3.
- IMENES, Luís Márcio. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo, Ática, 1987.

PITOMBEIRA, João e SZTAJNI, Paola, As Habilidades "Básicas" em Matemática. Presença pedagógica, Belo Horizonte, n.15, vol.3, p.15-21, mai/jun,1997 .

#### 9. Ciências (conteúdo curricular)

##### Exemplos:

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Ciências. S.P.: Ática.

GASPAR, Alberto. Experiências de Ciências para o Primeiro Grau. São Paulo: Ática, 1992.

MORAES, Roque. Ciências para as Séries Iniciais e Alfabetização. Porto Alegre; Sagra, 1995.

#### 10. Outras Áreas (História, Geografia, Artes, Educação Física, etc)

##### Exemplos:

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano, 2a. ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.

KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.[2004]

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes, 7ª. ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

#### 11. Educação Infantil

##### Exemplos:

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos, 2a. ed., SP: Cortez, 2005.

#### 12. EJA

##### Exemplos:

MOLL, Jaqueline (org.). Educação de Jovens e Adultos, Ed. Mediação.

#### 13. Educação Especial

##### Exemplos:

CARVALHO, R. E., Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

#### 14. Outros Saberes – envolvem os temas transversais, interdisciplinares, ligados à informática e outros)

##### Exemplos:

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-166.

DEVRIES, Rheta. A ética na educação infantil: O ambiente sócio - moral na escola. Porto Alegre, artes médicas, 1998.

MUELLER, John Paul. Aprenda Windows XP em 21 dias. Editora Makron Books. São Paulo SP 2003.

NOGUEIRA, M. <sup>a</sup>, ROMANELLI, G. ZAGO, N., Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares., 2ª ed. Editora Vozes, 2003.

Vale comentar a decisão de manter as disciplinas curriculares separadas para melhor avaliar a dimensão dada a cada uma delas (categorias 6, 7,8, 9 e 10). Raciocínio semelhante foi utilizado para o espaço aberto à Educação Infantil, que se configura como um outro nível de ensino, e ao EJA, por se tratar de uma modalidade distinta da especificidade do professor de séries iniciais.

Como foi dito anteriormente, a indicação de bibliografia para os concursos, em geral, é dividida em dois blocos: um voltado para o núcleo comum da prova que busca avaliar a formação básica docente e outro dirigido especificamente aos professores de séries iniciais do ensino fundamental (parte específica da prova). Do total de 552 referências bibliográficas encontradas, as categorias "Fundamentos gerais da educação" e "Currículo" registram frequência quase idêntica, respectivamente 19,6% (N=108) e 19,4% (N=107, como pode ser observado na tabela 24). No entanto, cabe ressaltar que, na categoria "Currículo", os PCN's são responsáveis por 29% das citações, ou seja, sem estes documentos essa categoria passa a contar com 13,8% da bibliografia total. Ainda referente ao total das indicações bibliográficas, "Língua Portuguesa" aparece com a terceira maior frequência, 11,6%, percentual bem superior aos 4,2% obtidos em "Matemática". A predominância da área de Português fica ainda mais clara quando se agrega os 6,2% da categoria "Alfabetização"; somadas, elas representam 17,8% do total de referências, aproximando-se dos "Fundamentos gerais de educação".

Não surpreende que as indicações bibliográficas ligadas a fundamentos gerais sejam mais frequentes na bibliografia do núcleo comum (28,8%) que, também de maneira esperada, não apresenta nenhuma referência sobre didáticas específicas. Por outro lado, esta categoria está representada na bibliografia específica com 8,1% de registros. Percentual próximo a esse é observado em "Língua Portuguesa" (10,5%) e "Alfabetização" (9%), que, juntas, são quase cinco vezes mais citadas do que "Matemática" (4,5%). Ainda referente à "Língua Portuguesa", destaca-se que referências do campo da Lingüística contribuem com 14% das indicações bibliográficas dessa categoria. As citações relativas a "Fundamentos específicos das disciplinas" estão marcadamente mais presentes na bibliografia específica, onde aparecem com 15%, enquanto, na comum, com 1,4% – um resultado esperado tal como o próprio nome da categoria explicita. Chama atenção que a categoria "Ciências" tenha aparecido de maneira incipiente tanto na bibliografia específica quanto na de formação básica. O mesmo acontece com "Educação especial", mas há que se ressaltar que este é um tema mais recente e não integra o currículo da sala de aula. Finalmente, vale observar que "Educação infantil" e "EJA" também são pouco citadas, ainda que esta última tenha registrado 2,7% do núcleo comum [Tabela 24].

**Tabela 24 - Categorias de análise segundo a organização da bibliografia**

Bibliografia	Específica		Núcleo comum		total	
	N	%	N	%	N	%
Fundamentos gerais da Educação	45	13,5	63	28,8	108	19,6
Fundamentos específicos das disciplinas	50	15,0	3	1,4	53	9,6
Legislação	40	12,0	27	12,3	67	12,1
Currículo	47	14,1	60	27,4	107	19,4
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	27	8,1		0,0	27	4,9
Língua Portuguesa	35	10,5	29	13,2	64	11,6
Alfabetização	33	9,9	1	0,5	34	6,2
Matemática	15	4,5	8	3,7	23	4,2
Ciências	6	1,8		0,0	6	1,1
Outras Áreas (História, Geografia, Artes etc)	18	5,4		0,0	18	3,3
Educação Infantil	2	0,6		0,0	2	0,4
EJA	2	0,6	6	2,7	8	1,4
Educação Especial	3	0,9	4	1,8	7	1,3
Outros Saberes	10	3,0	18	8,2	28	5,1
<b>Total geral</b>	<b>333</b>	<b>100,0</b>	<b>219</b>	<b>100,0</b>	<b>552</b>	<b>100,0</b>

Tal como mencionado anteriormente, a região Sudeste é a que apresenta maior quantidade de citações bibliográficas (233, equivalente a 42,2% do total). Em seguida, as regiões Norte e Sul comparecem com cerca de 23% das referências, e o Nordeste, com apenas 11,2%. Tal frequência contrasta com o fato dessa região ser uma das maiores no conjunto dos editais analisados<sup>14</sup> [Tabela 25].

No Sudeste, observa-se uma distribuição mais uniforme entre as categoriais de "Fundamentos Gerais", "Fundamentos específicos das disciplinas", "Legislação" e "Currículo". O Norte concentra as referências bibliográficas na primeira e na última dessas categorias referidas. Já na região Nordeste, embora "Currículo" também se destaque, a categoria de maior frequência é a de "Língua Portuguesa" (24,2%). O Sul é a região que apresenta a maior frequência em "Fundamentos Gerais". Por outro lado, os 15% que registra em alfabetização contrastam com as demais regiões: 3,9% no Sudeste; 3,8% no Norte; e somente 1,6% no Nordeste.

<sup>14</sup> A região Centro-Oeste não apresenta nenhum edital com indicação bibliográfica.

**Tabela 25 - Categorias de análise segundo a região**

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos Gerais da Educação	30	23,1	6	9,7	39	16,7	33	26,0	108	19,6
Fundamentos específicos das disciplinas	9	6,9	5	8,1	27	11,6	12	9,4	53	9,6
Legislação	11	8,5	8	12,9	38	16,3	10	7,9	67	12,1
Currículo	33	25,4	14	22,6	46	19,7	14	11,0	107	19,4
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas específicas	4	3,1	3	4,8	16	6,9	4	3,1	27	4,9
Língua Portuguesa	17	13,1	15	24,2	14	6,0	18	14,2	64	11,6
Alfabetização	5	3,8	1	1,6	9	3,9	19	15,0	34	6,2
Matemática	4	3,1	2	3,2	16	6,9	1	0,8	23	4,2
Ciências	3	2,3	1	1,6	1	0,4	1	0,8	6	1,1
Outras Áreas (História, Geografia, Artes etc)	5	3,8	4	6,5	5	2,1	4	3,1	18	3,3
Educação Infantil		0,0	1	1,6		0,0	1	0,8	2	0,4
EJA	1	0,8	1	1,6	3	1,3	3	2,4	8	1,4
Educação Especial	2	1,5		0,0	4	1,7	1	0,8	7	1,3
Outros saberes	6	4,6	1	1,6	15	6,4	6	4,7	28	5,1
<b>Total geral</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>233</b>	<b>100,0</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>	<b>552</b>	<b>100,0</b>

### **3. Tendências encontradas na análise de Provas dos concursos estudados**

Na análise de provas realizadas para a seleção de professores das séries iniciais verificou-se grande variação no número de questões utilizadas por prova: há provas com 30 questões objetivas mais duas discursivas, até aquelas que apresentam 80 perguntas objetivas e quatro dissertativas. No entanto, uma boa parte dos concursos apresenta uma prova com 40 questões. Também não é constante o número de alternativas por questão: podem ser quatro ou cinco dependendo do concurso e, há casos de uma prova inteira composta apenas com afirmações para que se classifique se estão certas ou erradas.

Além dessa variação, as notas de corte também divergem de concurso para concurso. Há vários casos em que as notas de corte revelam pouca exigência no rendimento dos candidatos. Por exemplo, em um deles, que consta de uma prova objetiva de 40 questões (40 pontos) e uma redação (10 pontos), exige-se a pontuação

mínima de 30% (12 acertos) na prova, e o mínimo de três pontos na redação. Outro exemplo seria de um concurso que se apresenta com uma prova de apenas 30 itens objetivos dos quais é preciso acertar pelo menos 15, e mais duas questões dissertativas, corrigidas numa escala de 0 a 10 cada uma, e o candidato precisa atingir 5 pontos na média aritmética das duas. Assim, a análise mais detalhada dos editais dos concursos permite questionar a suficiência qualitativa de alguns deles na seleção de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em geral, a maioria das provas objetivas é dividida em duas partes: a de conhecimentos gerais, que diz respeito à formação básica geral de professores, e a de conhecimentos específicos, no caso, próprios para professores de séries iniciais. A parte de conhecimentos gerais possui principalmente questões sobre legislação, seguidas das que tratam de projeto político-pedagógico e de avaliação. Chama atenção que uma das provas analisada, realizada por um estado, contém muitos itens referentes a aspectos da própria política educacional enfatizada em particular pela Secretaria Estadual de Educação.

Por outro lado, temas ligados a fundamentos teóricos da educação são pouco cobrados nos itens das provas, seja na parte de conhecimentos gerais, seja na de específicos, embora se encontre referências bibliográficas indicadas nesta direção. As questões nesta área, em geral, versam sobre Vygostky ou outras teorias da psicologia educacional e não tratam de sua mediação ou relevância para a educação; apenas pedem sua identificação de forma superficial como pode ser visto no exemplo a seguir:

#### *Exemplo 1*

A concepção de construção do conhecimento pelas crianças em situações de interação social vem sendo pesquisada com diferentes enfoques e abordagens nos últimos anos. Sob o nome de construtivismo, reúnem-se as idéias que valorizam a ação do sujeito no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Representam essa perspectiva conceitual

- A) Wallon, Vygotsky e Piaget.
- B) Skinner, Vygotsky e Freud.
- C) Freud, Wallon e Skinner.
- D) Vygotsky , Skinner e Piaget.

Quando se compara a presença de questões nas provas, segundo sua vinculação disciplinar, com a distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Pedagogia (Parte I deste relatório), vê-se que há nas avaliações dos concursos, uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas propostas nos cursos verifica-

se um peso maior em “fundamentos teóricos da educação”, nos concursos a cobrança recai muito mais sobre “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”. Isso significa que parece haver, nos concursos, uma preocupação maior com a legislação, com aspectos da estrutura e aspectos das regulamentações do funcionamento dos sistemas educacionais.

Outra diferença verificada nas provas de concurso, frente ao conjunto curricular dos cursos formadores de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, diz respeito às “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” e aos “Conteúdos do currículo da escola básica”: nos cursos, há maior concentração de disciplinas no primeiro conjunto do que no segundo; já nos concursos, os conteúdos específicos da escola básica são mais presentes. Em primeiro lugar, nota-se que diversos concursos optaram por cobrar dos candidatos a professores conhecimento de Língua Portuguesa e, em todos esses casos, é expressivo o número de questões destinadas a esse assunto – em um dos concursos esse conteúdo é o responsável por um terço da prova. Trata-se de questões relativas à gramática, pontuação, acentuação, coesão, interpretação de texto, etc., inseridas, na maioria das vezes, na parte de formação básica. A regra é que os concursos verifiquem algum domínio da Língua Portuguesa; apenas poucos incluem algo de Matemática. Uma outra peculiaridade registrada em alguns concursos a respeito de conteúdos específicos foi encontrada na inclusão de conteúdos regionais vinculados à História e à Geografia do estado em questão e cobrados como conhecimentos necessários ao professor. Um caso mais extremo de cobrança de conteúdo específico das disciplinas do currículo da escola básica foi encontrado no material analisado: uma das provas de seleção de professor para séries iniciais era composta por 10 questões de Português, 10 de Matemática, 10 de Ciências, 10 de História, 10 de Geografia e 14 de “conteúdos educacionais”.

Essa tendência encontrada nas provas parece indicar uma preocupação dos gestores das redes de ensino com o domínio dos conhecimentos relativos aos conteúdos que deverão os futuros professores vir a ensinar em suas salas de aula.

Cabe investigar também como são abordadas as “didáticas específicas” e as “metodologias de ensino”, que merecem menos ênfase nos concursos do que legislação e regulamentações, ou, os conteúdos curriculares. As questões classificadas nessas categorias aparecem em quase todos os concursos, porém são poucas e não pesam na distribuição das provas. Verificou-se um caso com apenas um item dessa natureza, em contrapartida outra prova chega a contar com um terço dessas questões. Mas, ao contrário do que se espera a partir dessa temática, a imensa maioria dos itens tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada. Os itens tomam por referências teorias e concepções sobre

educação em voga e solicitam um conhecimento referente aos seus fundamentos, que se ancoram em geral em teorias da aprendizagem. No entanto, a despeito da pertinência teórica a que remetem, o comum são as questões se aterem a uma teorização totalmente descolada de significado mais concreto, referindo-se a um jargão ou nomenclatura específica, que pouco traduzem o que o candidato sabe sobre como ou por que trabalhar com as crianças e os conteúdos com esses fundamentos. Algumas questões transcritas a seguir exemplificam esse tipo de abordagem.

*Exemplo 2*

O nível de escrita em que a criança representa fielmente o som oral, por meio de um grafema para cada um dos fonemas da língua, é denominado

- a) alfabético.
- b) ortográfico.
- c) letramento.
- d) ortografização.

*Exemplo 3*

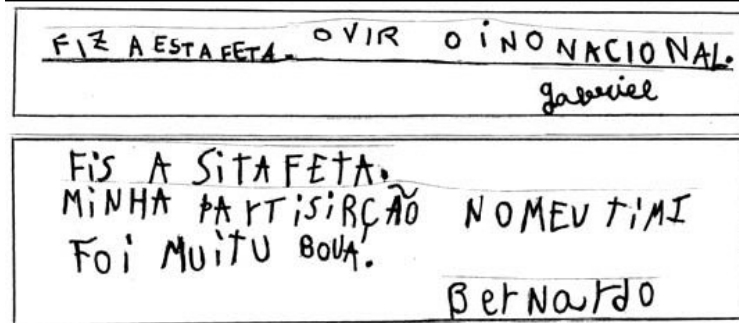
A alfabetização matemática deve permitir:

- a) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber contar até 100, somar e diminuir.
- b) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber resolver problemas com números.
- c) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber calcular.
- d) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para interpretar e transformar o mundo físico e social.

Não se pode deixar de registrar que mesmo em menor quantidade e presentes em poucas provas, existem questões que criam situações para que o candidato articule teoria e prática para respondê-las. Um único concurso entre os analisados formula várias questões dessa natureza, que refletem essa relação, tanto em termos de conteúdos atualizados e modernos como da abordagem desse conteúdo. Exemplos de questões que articulam teoria e prática são apresentados a seguir.

*Exemplo 4*

Após relato da participação na olimpíada do colégio, Gabriel e Bernardo, alunos de uma mesma turma da 1ª série do Ensino Fundamental, apresentaram os seguintes registros:



As duas escritas permitem concluir que a concepção que orienta o trabalho da professora é considerar que

- (A) escrever é juntar letras, sílabas e frases.
- (B) as escritas surgem de forma espontânea.
- (C) a língua escrita é um saber de valor social.
- (D) os textos são agregados de frases.
- (E) os alunos precisam saber a relação letra / fonema.

*Exemplo 5*

Em uma turma de 1ª série, dos registros decorrentes de uma atividade de escrita do número 3526 sob a forma de ditado, apareceram estes:

31000500206 - 300050026 - 35206

Tais escritos resultam de

- (A) reduções da escrita numérica convencional.
- (B) desconhecimento dos números naturais pelos alunos.
- (C) correspondência com a numeração falada.
- (D) erros na condução do processo ensino-aprendizagem.
- (E) sistematização insuficiente dos conteúdos.

Itens dessa natureza, elaborados de forma a relacionar teoria e práticas, não são encontrados nas demais provas examinadas.

Um outro aspecto a ser comentado é que quase todas as questões ligadas às didáticas específicas e metodologias, mesmo sendo poucas no escopo das provas, envolvem conteúdo de alfabetização, produção escrita e leitura. Situações envolvendo matemática são esparsas e outras disciplinas não existem na maior parte dos concursos.

A dificuldade de tratar as didáticas específicas e as metodologias de ensino como um espaço de articulação fundamentada entre a teoria e a prática e propício à reflexão e atuação do docente também foi observada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia.

Um tópico constante nos concursos são os temas transversais; todos incluem algumas questões sobre eles e os aspectos mais focados são: ética, respeito à diversidade, saúde, meio ambiente e sexualidade. Na maior parte dos casos, a pergunta é teórica ou burocrática, como pode ser visto a seguir:

*Exemplo 6*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais desenvolvidos para o ensino fundamental destinam-se a todos os/as brasileiros/as e objetivam alcançar e fortalecer a formação da cidadania. A proposta para o trabalho com a ÉTICA preconiza conteúdos que priorizam o convívio escolar. São eles:

- a) Justiça, indiferença, igualdade, diálogo e intolerância.
- b) Respeitabilidade, amor ao próximo, justiça coletiva e regras sociais.
- c) Solidariedade, individualismo, autonomia do sujeito e diálogo.
- d) Respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

O tema da educação especial e inclusão é pouco cobrado dos professores de séries iniciais. Muito eventualmente está presente em algum item ligado à legislação sobre o tema.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil não estão no repertório exigido do professores de séries iniciais, o que parece razoável, uma vez que o cargo oferecido está definido e não focará esses segmentos da educação. Nesse sentido estranhamente, um dos concursos mostra foco bem acentuado em Educação Infantil: das 25 questões da parte de conhecimento específico, dez versam sobre essa temática (mas, a prova é específica para profissional que irá atuar no ensino fundamental, séries iniciais).

Questões sobre as novas tecnologias aplicadas à educação não foram encontradas nas provas de concurso examinadas, com exceção de uma. Esta prova, tinha também características bem diversa das demais e nela pediu-se a classificação entre "falsa ou verdadeira" de 15 afirmações sobre uso básico de informática como: salvar arquivos, utilizar pen-drive, escrever no Word ou operações básicas do Excel.

A análise de provas de concursos públicos para professores de séries iniciais do ensino fundamental revela que a seleção dos profissionais das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram um conhecimento sobretudo ligado à legislação, ao conhecimento do sistema e suas normas, com tendência a examinar conhecimentos de língua portuguesa. Uns poucos itens referem-se a fundamentos da educação e questões sobre a prática docente são praticamente ausentes. Encontramos uma exceção, caso isolado em que se apresentam propostas de trabalho, ou exemplos de produções de alunos, e pedem-se justificativas teóricas, objetivos pertinentes ou o reconhecimento de posicionamentos adequados.

Os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos, e esses são abordados de modo superficial, limitando-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula.

### III. SÍNTESE E CONCLUSÕES

#### Quanto aos currículos

A análise focalizou os currículos e ementas de cursos presenciais de Pedagogia, que respondem pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Realizou-se um mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem em todas as regiões do país e sua dependência administrativa.

Pela análise realizada foi possível constatar que:

- O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.
- Encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias.
- Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas.
- As disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre *o por quê* ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram *o quê* e *como* ensinar.

- Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação as disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Agregando aí as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.
- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de Ciências, História e Geografia, por não explicitarem os conteúdos referentes.
- Poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial) e à educação infantil, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais.
- As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos tendem a referir-se mais freqüentemente aos “Fundamentos teóricos da educação” e a “Outros saberes” (que incluem os temas transversais).

- Pela leitura das ementas e das grades curriculares é possível constatar que mesmo com denominações diversificadas há um certo núcleo comum aos cursos. Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Linguagem de Libras. Fica a observação do desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização.
- ***A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.***

### **Quanto aos concursos públicos analisados:**

A seleção dos profissionais das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram um conhecimento sobretudo ligado à legislação, ao conhecimento do sistema e suas normas.

- Poucas questões dos concursos referem-se a fundamentos da educação e, sobre a prática docente, são praticamente ausentes.
- Os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos, e esses são abordados de modo superficial, limitando-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula.
- Acentua-se nos últimos anos a tendência a aparecer nessas provas de concurso exame de conteúdos de língua portuguesa, e, em alguns casos também, de matemática, relativos ao ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Isto parece indicar uma preocupação dos gestores das redes de ensino com o domínio dos conhecimentos quanto aos conteúdos que deverão os futuros professores vir a ensinar em suas salas de aula.
- São muito poucas as questões relativas a didática específica ou metodologias de ensino que aparecem nos concursos, e assim, não pesam na distribuição dos itens das provas e seus resultados. Ao contrário do que se espera a partir dessas temáticas, a imensa maioria dos itens a ela relativos tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada.

- O tema da educação especial e inclusão é pouco cobrado nos concursos dos professores de séries iniciais analisados. Muito eventualmente está presente em algum item ligado à legislação sobre o tema.

#### **IV. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA**

Com o objetivo de contribuir para um estudo comparativo entre a situação e as propostas da formação docente na Argentina e no Brasil, apresentam-se alguns elementos recolhidos de resultados de pesquisas e debates entre especialistas, governo e educadores, sugestões de políticas educacionais para o setor e, a título de ilustração, a proposta de formação docente da província de Buenos Aires, do ano de 2007. Foram também realizadas entrevistas com especialistas em educação, professores de universidades e pesquisadores no tema.

Embora as informações obtidas sobre os planos curriculares adotados pelas instituições de formação docente daquele país sejam bastante gerais, este material traz referências que ampliam os horizontes de análise da questão.

O histórico de formação docente na Argentina remonta aos anos 70 do século XIX, período em que se organizou o sistema educativo com o objetivo central de universalizar a educação primária. A formação pedagógica aos professores foi oferecida no nível secundário de ensino, a partir da criação das denominadas Escolas Normais Nacionais, que se estenderam por todo país com um projeto pedagógico centrado na didática como forma de responder às demandas de formação de "maestros".

À medida que se expandiram, as Escolas Normais sofreram um processo de complementação e diversificação de oferta para atender as novas modalidades e orientações na formação docente, promovendo estudos que foram considerados pós-secundários. Mesmo assim, a formação permaneceu fora do sistema de ensino superior por aproximadamente um século até ser transferida, no ano de 1970, para os Institutos de Formação Docente, de nível superior, não universitários, chamados também "instituições terciárias".

Os dados quantitativos sobre a oferta e o número de alunos matriculados nos Institutos de Formação Docente variam segundo o ano e a fonte de consulta. Segundo o documento "Políticas para la Docencia: opciones y debates para los gobiernos" ( 2008 ) o país tem 1170 Institutos de Formação Docente, distribuídos nas suas 24 jurisdições, nas 23 províncias e na capital, a Cidade Autônoma de Buenos Aires. Após a Lei de Transferência dos Serviços Educativos, de 1991, os Institutos de Formação Docente começaram a ser administrados pelas províncias, em um processo de descentralização. Levantamentos e pesquisas desenvolvidos no país revelam grande diversidade nos planos de estudos, na duração, no tipo de titulação e no nível da formação oferecidos. Lembramos que esses Institutos formam tanto professores para a "primária" como para a "secundária".

Embora a expansão dessas instituições produza um contingente de formados para o ensino primário muito superior às necessidades da rede de ensino, a média de

alunos por instituição é bastante baixa. Os últimos levantamentos revelam que 51% dos institutos têm menos de 200 alunos e 25%, menos de 100 alunos.

Nos anos 90 foram estabelecidos padrões mínimos para o reconhecimento oficial dos Institutos de Formação Docente, porém esse processo, segundo os especialistas, não repercutiu suficientemente no fortalecimento da preparação para a docência.

## **1. Oferta, diversidade e qualidade da formação**

Um dos maiores desafios da Argentina em educação hoje é a implementação de uma política de formação docente que, resguardando as peculiaridades regionais e das instituições e a autonomia das províncias e dos educadores, apresente um modelo pedagógico que sirva de base comum à formação docente no país.

O ensino superior nas universidades, por sua vez, tem por objetivo formar o "licenciado" para as diversas carreiras profissionais e para o trabalho acadêmico de investigação. Esse profissional, de formação especializada, não tem autorização para o exercício da docência. Desde 1950, entretanto, as universidades passaram a oferecer complementação pedagógica a licenciados e a expedir títulos docentes para atender à necessidade de preparar professores para as próprias universidades e para os Institutos de Formação Docente. Hoje as universidades vêm avançando na oferta de capacitação e formação inicial.

A Argentina conta, portanto, com uma duplicidade de modelos de educação superior para oferecer formação docente: os institutos de formação superior de professores, que sustentam grande parte da oferta, sobretudo para o ensino fundamental, e as universidades. São dois subsistemas independentes que se encontram escassamente articulados.

O sistema de educação básica argentino prevê a obrigatoriedade de ensino a partir dos 5 anos. Sua estrutura compreende: 2 anos de maternal (dos 3 meses até 2 anos); 4 anos de educação infantil (dos 2 aos 5 anos); 7 anos de ensino primário (dos 6 aos 12 anos); e 5 anos de ensino secundário (dos 13 aos 17 anos). Embora haja grande diversidade entre as províncias, a tendência é ter professores primários polivalentes até o 4º, 5º graus e professores diferentes para Língua/Ciências Sociais, e, Matemática/Ciências Naturais nos 6º e 7º graus, além de professores especializados em Música, Educação Física e Artes. Polivalentes ou não, todos são designados "maestros" e formados em Institutos Superiores de Formação Docente, em cursos que variam de 2 a 3,5 anos.

O docente do ensino secundário recebe a designação de professor e sua formação, que dura de 4 a 5 anos, ocorre majoritariamente em outros Institutos de Formação Docente, mas pode também ser feita nas universidades. Esses institutos são

instituições bem diversas das anteriores, mais antigas e que já gozaram de grande prestígio em meados do século passado, prestígio esse que tem diminuído à medida que se expande a sua oferta para atender a democratização do ensino médio.

As reformas dos anos 90 proporcionaram incentivo à articulação entre os Institutos de Formação Docente e as universidades e muitos egressos dos institutos complementam sua formação nessas instituições para assegurar um título que amplie suas possibilidades de realizar carreira universitária e aumentar o potencial de empregabilidade. Atualmente, há um interesse crescente pelos cursos de pós-graduação entre os docentes em geral.

O sistema universitário e o não universitário nascem e se desenvolvem paralelamente como regiões altamente diferenciadas no imaginário social, no contexto da política de educação, nos níveis de autonomia e, segundo Cámpoli (2004), a lei mantém de alguma forma esta diferenciação. Os institutos, apesar de não ocuparem uma posição de privilégio como as universidades, contam com uma demanda bastante elevada de estudantes que buscam carreiras de menor duração para poder ingressar no mercado de trabalho mais prontamente. A articulação com as universidades, prevista nos últimos documentos oficiais, tem por objetivo elevar seu perfil como instituição de ensino superior através da investigação e da profissionalização.

Desde os anos 90 há um consenso que o ensino superior deveria ter canais de comunicação entre seus subsistemas, A exigência mais ou menos explícita nas políticas, de que o desejável nas titulações docentes seria uma terminalidade no nível universitário, gerou nos estudantes e nos próprios profissionais da educação um conjunto complexo de estratégias para a obtenção dos títulos docentes universitários.

Apesar da forte expansão do ensino secundário nas duas últimas décadas, não há, no país, professores titulados suficientes, particularmente para as áreas curriculares científicas, tecnológicas e de línguas estrangeiras.

Nesse contexto a Argentina vem procurando reorganizar a formação docente no país de modo a romper a estrutura separada de formação para o primário e para o secundário. O Ministério Nacional de Educação definiu um tronco comum com variações, *a partir da idéia que a formação pedagógica deve ser a mesma para todo professor*. Foram elaborados acordos que modificam a formação docente para a educação infantil e para o ensino primário e secundário: organização, quantidade de horas, conteúdos básicos comuns. No dizer de Aguerrondo (Entrevista, 2008), que desde o ano de 2007 realiza uma pesquisa em 19 Institutos de Formação Docente de variado perfil, esses acordos tiveram mais um caráter político que resultados efetivos, produziram algum movimento, mas não alcançaram a prática; as instituições continuaram funcionando com a lógica institucional, a cultura e os professores de antes.

Essas mudanças geraram preocupação dos professores com seus postos de trabalho e muitas instituições abriram novos cursos para professores do primário e do secundário, diluindo a ruptura institucional da formação para os diferentes níveis do sistema de ensino. Contudo, ainda segundo Aguerrondo, a ruptura interna continua existindo.

Quanto à capacitação docente, há que se registrar uma forte rivalidade entre as Instituições de Formação Docente e as universidades. Embora se reconheça os institutos como os principais responsáveis pela formação, complementadas as suas ações com iniciativas das universidades, os Institutos de Formação Docente consideram-se em condições de desvantagem, tanto em termos materiais quanto de reconhecimento oficial, quando comparados às universidades. Estas têm se posicionado ativamente na oferta de capacitações mediante formatos mais flexíveis, cursos à distância e semipresenciais, sendo que os institutos superiores não universitários se mostram mais limitados quanto a esse aspecto pela sua estrutura característica e menor autonomia de organização. Estas rivalidades se acentuam em um marco de profunda escassez de recursos.

## **2. Os currículos de formação docente**

Os currículos dos cursos de formação docente são muito diversos no país, não apenas entre as províncias, como também entre as instituições de uma mesma província. Há, porém, tendências a registrar.

Na formação do docente para o ensino primário a ênfase recai sobre as didáticas e a pedagogia, não sobre os conteúdos. A formação é considerada bastante mimetizada em relação à escola primária em que os futuros docentes irão atuar. As Instituições de Formação Docente tendem a adotar a cultura e as práticas dos níveis para os quais elas formam e a reproduzir a estrutura, a forma de organização e até mesmo o modo de relação com os alunos que se observa na escola primária. Isto pode conduzir a um reforço de algumas lógicas escolares que mereceriam transformações.

Outro aspecto a considerar no currículo de formação dos docentes do primário é a introdução, nos últimos 20 anos, do ensino dos conteúdos que compõem o currículo do curso primário, Língua, Matemática entre outros. Isso porque a formação dos alunos que vêm do secundário não fornece a base necessária para a formação docente exigida pelos desafios da educação contemporânea. Esta é uma preocupação que envolve todos os segmentos sociais.

Além das disciplinas que reproduzem o currículo da escola primária e suas didáticas, os cursos de formação docente desenvolvem disciplinas de fundamentação pedagógica, Sociologia, Psicologia da Aprendizagem, História da Educação, Política

Educacional, questões contemporâneas que afetam o ensino, administração e normas do sistema educativo. Há uma pressão crescente para que o currículo seja atualizado mediante a inclusão de saberes que permitam ao futuro docente compreender as repercussões do processo de globalização, as diferentes expressões da cultura e a dos jovens em particular, a desigualdade social, as novas configurações familiares, a crise de valores, enfim as questões presentes nas sociedades atuais. Em um estudo comparado entre a Argentina, Brasil, Peru e Uruguay, Fanfani ( 2007 ) revela acentuado consenso entre os educadores desses países sobre novos temas a acrescentar no currículo de formação docente: educação sexual e saúde reprodutiva, análise da televisão e de outros meios de comunicação de massa, análise de situações políticas e sociais atuais, novas tecnologias, entre outros. Os docentes em exercício consideram-se não preparados para atuar nos novos contextos e tampouco os estudantes em formação.

As expectativas de um currículo que amplie o horizonte sociopolítico e cultural do futuro docente concentram-se na formação inicial. Como conseqüência, criou-se um consenso de que a formação inicial deve ser estendida, elevando-se de 3 para 4 anos a duração do curso voltado para a docência na educação infantil e para o ensino primário. Além das razões sociais já invocadas, a demanda de maior duração dos cursos decorre também da consciência de uma crescente complexidade dos marcos teóricos e disciplinares no campo da educação.

Outro aspecto a considerar quanto aos currículos de formação docente para o ensino primário é que em boa parte deles há significativas lacunas no que tange a concepções pedagógicas e didáticas para o ensino da leitura e da escrita compreensivas.

O currículo para a formação professores do ensino secundário, por sua vez, apresenta um perfil mais disciplinar. Inclui matérias de fundamentação, mas as matérias pedagógicas têm peso menor do que na formação do professor primário. Contudo, há uma diversidade a registrar. Enquanto na formação nos Institutos de Formação Docente a proporção é de 40% de conteúdo pedagógico e 60% de disciplinar, nas universidades os futuros docentes fazem 5 anos de licenciatura e, simultaneamente, 2 anos de matérias pedagógicas, saindo titulados em licenciatura e docência. São licenciados (o que corresponderia a nosso bacharelato) e professores. A distribuição de carga horária entre formação geral e formação disciplinar é objeto de uma tensão não superada. Alguns Institutos de Formação Docente consideram excessiva a carga horária destinada à formação geral e pleiteiam o aumento da formação disciplinar para a preparação do professor secundário. (Cámpoli, 2004)

A formação em Ciências da Educação, que corresponde, grosso modo, ao curso de Pedagogia no Brasil, é oferecida pelas universidades e não dá direito a trabalhar como "maestro" no ensino primário. Seus egressos são habilitados como professores

de Institutos de Formação Docente e de escolas secundárias, semelhante ao que era a vocação dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Não há um curso específico de formação de diretores e supervisores de ensino. Sua formação de base é a de professor, de ensino primário ou secundário. Algumas províncias realizam concursos para o acesso a estes cargos e na ocasião organizam cursos de capacitação para os que aspiram concorrer. Esses cursos, não estão formalizados quer nos institutos, quer nas universidades, e alguns podem alcançar longa duração, quando oferecidos.

A formação para a prática nos cursos de formação docente é um dos eixos centrais da reforma dos anos 90. A tendência das orientações oficiais é incorporar a prática desde o início da formação, intensificando-a progressivamente e culminando com uma inserção completa dos alunos na vida institucional das escolas de destino. A opinião entre os especialistas é que ela deve ultrapassar o esquema clássico de aplicação de procedimentos de ensino e possibilitar ao futuro docente conhecer o contexto das instituições educativas onde desenvolverão seu trabalho educativo e ensaiar atuações que envolvam todo o complexo de ações próprias de uma instituição escolar e as responsabilidades específicas de um professor. Contudo Ziegler (Entrevista, 2008) afirma que não há estruturas e normas para tanto. As relações que se estabelecem entre os institutos e as escolas são de caráter informal e dependem sobretudo dos recursos, possibilidades e contatos do professor que dá a disciplina.

Uma das propostas para formalizar as relações com as escolas é a institucionalização de novas funções no sistema educativo como a de "docentes tutores" ou "maestros orientadores" que pertençam ao quadro de professores das escolas e que, mediante capacitação específica, incentivos na carreira ou salariais, trabalhem em colaboração com os Institutos de Formação Docente, particularmente com os professores responsáveis pelas práticas, recebendo acompanhamento, orientando e avaliando os futuros docentes. Tal função é uma demanda de consenso entre os educadores e está prevista na proposta de formação docente da província de Buenos Aires.

A formação do futuro docente em pesquisa costuma se traduzir na produção de monografias com a intenção principal de desenvolver a capacidade de analisar informações, reconhecer e compreender a realidade, buscar novas experiências, e não propriamente de atender aos padrões de uma investigação acadêmica. De qualquer forma, há um avanço na consciência de que a formação em pesquisa faz parte do preparo profissional docente.

### **3. Dirimindo as diferenças na formação**

Há grande consenso em torno da questão do lócus onde deve se dar a formação docente na Argentina. Prevalece a opinião que ela deve continuar principalmente a cargo dos Institutos de Formação Docente e não ser transferida integralmente para as universidades. A opção política no momento é a de fortalecer os Institutos de Formação Docente como instituições de ensino superior. Há, inclusive, propostas de que se retire da Lei de Educação Superior a designação "instituição não universitária" dos Institutos de Formação Docente, que no imaginário social corresponde à representação de uma instituição de nível hierarquicamente inferior às universidades.

Com o propósito de superar a diversidade de oferta que gerou desigualdades e níveis de qualidade diferenciados no país, em abril de 2007 o Ministro da Educação Nacional, inaugurou o Instituto Nacional de Formação Docente, INFOD, com o propósito de implementar uma política nacional de formação, em articulação com todas as províncias. Entre suas principais linhas de ação, em andamento desde então, figuram a definição de diretrizes curriculares nacionais de formação inicial de docentes para subsidiar as províncias na formulação de seus próprios desenhos curriculares; incentivar projetos de residência pedagógica que favoreçam o trabalho em cooperação entre os professores do Instituto de Formação Docente, os professores das escolas da rede e os futuros docentes, mediante ajuda financeira, apoio técnico e divulgação de experiências inovadoras; fortalecer, pela capacitação, a função de docentes orientadores das escolas em que os futuros docentes desenvolvem suas experiências pedagógicas; definir as capacidades docentes que o aluno deve dominar como um repertório instrumental básico, a qual não se identifica com uma orientação pedagógica particular.

### **4. A proposta curricular de formação docente para a educação primária da Província de Buenos Aires.**

#### **4.1. Marco geral da formação docente**

A proposta de formação docente para a educação primária, apresentada a seguir em seus traços principais, foi construída por iniciativa da Direção Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires e tem a duração de 4 anos e não de 3, como ocorre em geral nas demais províncias. Resultou de um processo participativo, com educadores e segmentos da sociedade civil, desenvolvido entre os anos de 2006 e 2007. Tem por base uma concepção de currículo como prática pedagógica e social de forte acento político e cultural, atenta às especificidades dos

contextos históricos e sociais em que se organiza e desenvolve o processo de educação.

A formação política é marcada por uma firme perspectiva crítico-social e tem por objetivo preparar o professor como ator chave na reconstrução do sentido social e político da escola pública. Há uma clara preocupação em assegurar o posicionamento do futuro docente em questões sociais, culturais, políticas e educacionais e seu preparo para enfrentar os desafios do presente. No campo dos fundamentos da educação, que compreende um conjunto de disciplinas distribuídas do início ao último ano do curso, são definidos os marcos referenciais para uma formação docente direcionada para a ação de transformar situações de injustiça social.

A formação cultural comparece tanto nos fundamentos como nas disciplinas que abordam a construção de subjetividades, com particular destaque para as questões relativas ao respeito às diferenças e à educação ambiental. Há uma preocupação especial com a formação de um professor que possa contribuir para a revisão das construções culturais acerca da relação entre o homem e a natureza. A educação ambiental é considerada um dos pilares para a transformação cultural necessária a uma nova relação da sociedade humana com seu entorno. Não constitui uma disciplina, mas é um tema interdisciplinar, sugerido em várias disciplinas, justificado pelo seu alto potencial para fortalecer a reflexão e a dimensão ético-político e cultural da práxis docente.

A proposta aponta, ainda, para um processo formativo que tem como horizonte um campo educativo complexo, condicionado por fatores históricos, sociais e culturais, marcado por contextos institucionais diversos, o que a distancia de um modelo com base em um perfil cristalizado em um conjunto de competências. A concepção de professor que embasa a proposta é a de um profissional de ensino, capaz de ressignificar o conteúdo em função dos múltiplos espaços, circunstâncias e sujeitos com os quais trabalha, o qual é também um pedagogo, que pensa e lida com questões e desafios da educação, e é, ainda, um trabalhador cultural, transmissor, mobilizador e criador de cultura, atento às diferenças culturais que podem ocultar desigualdades.

No que se refere aos sujeitos da formação docente, docentes em formação, docentes formadores e futuros alunos dos docentes em formação, a proposta curricular tem um perfil intercultural. Busca preparar o docente para compreender e atuar com alunos e comunidades portadores de diferentes repertórios culturais, dentro de um marco de promoção da igualdade social. Entre as várias capacidades que se espera que o docente desenvolva, está a de "saber pensar outros formatos educativos que superem a divisão em graus, a progressão e a hierarquização de conhecimentos baseada em uma psicologia evolutiva etnocêntrica e classista" ( Buenos Aires, 2007 ).

A proposta alerta para a consideração do estudante como um jovem em formação e para a importância do currículo constituir-se, também, como uma política

de juventude que considere, entre outras características, a escassez de instrumentos de proteção social dirigidos a segmentos numerosos dessa clientela, que se organiza em grupos e tende a valorizar muito a cultura dos pares.

Os interesses e demandas do país aparecem, por sua vez, em geral referidos ao quadro mais amplo dos interesses e demandas da sociedade latinoamericana. Um dos tópicos propostos para a disciplina de Filosofia, no 1º ano, é "cultura e educação no pensamento latinoamericano" que trata destas questões com foco nas singularidades da América Latina, no pensamento, história, cultura popular e filosofia latinoamericanos e, de modo particular, sob a ótica das urgências sociais da Argentina.

#### **4.2. Organização da proposta curricular de formação docente**

A proposta é organizada em cinco campos curriculares articulados e um espaço para Trajetos Formativos Opcionais. Os campos curriculares são formados por um conjunto de matérias e abrangem: Atualização formativa; Fundamentação, Subjetividade e Culturas, Saberes a Ensinar e Prática Docente. Com exceção do Campo de Atualização Formativa, presente apenas no 1º ano do currículo, as matérias dos demais campos estão distribuídas pelos quatro anos do curso de formação docente.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), evocadas pelo Instituto Nacional de Formação Docente, os campos do desenho curricular da formação docente estão concentrados em três blocos: o Campo de Formação Geral, que compreende os campos de Atualização formativa e de Fundamentos; o Campo de Formação Específica, que compreende os campos da Subjetividade e cultura, e Saberes a ensinar; e o Campo da Prática Profissional, que corresponde ao Campo da Prática Docente.

##### **a. O Campo Atualização Formativa**

Este campo corresponde a 30% do tempo de formação do 1º ano do curso, única série em que é oferecido. Seu objetivo é prover conhecimentos, informações e domínio de saberes de base indispensáveis à formação docente. Na apresentação do campo afirma-se que o propósito não é o de preencher lacunas ou dar continuidade a uma formação secundária insuficiente, mas o de oferecer subsídios no âmbito da leitura, da escrita, da oralidade e do pensamento lógico matemático que possibilitem ao aluno a docência ser artífice do seu próprio processo de formação, inicial e continuada. Nesse sentido, o conteúdo sugerido em Linguagem e em Matemática não se refere propriamente ao ensino dessas áreas do currículo próprio do ensino fundamental, mas a práticas de leitura, escrita e oralidade e ao desenvolvimento da

argumentação e aquisição de aprendizagens matemáticas indispensáveis à sua preparação. Segundo a proposta curricular, as atividades desenvolvidas devem utilizar como material de aprendizagem os textos acadêmicos próprios das demais disciplinas para que o aluno tenha oportunidade de construir seu próprio conhecimento.

Entretanto, há que se observar que, particularmente no que tange à Matemática, o conteúdo sugerido além do desenvolvimento de capacidades próprias de um ensino de nível superior, argumentação, identificação e resolução de problemas, análise de representações matemáticas, para citar algumas, prevê também o domínio de parte dos conteúdos do currículo da escola primária: números naturais e sistemas de numeração, operações no campo dos números naturais, espaço físico e geométrico, medidas, entre outros.

Ainda, nesse Campo de Atualização Formativa, há um espaço para cada Instituto de Formação Docente definir uma disciplina que atenda às suas próprias necessidades de fortalecer as bases da formação a ser oferecida, dadas as características culturais, sociais e trajetórias educacionais do alunado que recebe a cada ano letivo.

As matérias que compõem o Campo de Atualização Formativa são:

1º ano

Oficina de leitura, escrita e oralidade..... (64h)

Oficina de pensamento lógico matemático ..... (64h)

Oficina de definição institucional (escolhida pela instituição ) ..... (64h)

### ***b. O Campo de Fundamentação***

Este campo trabalha o sentido da docência no mundo atual. As matérias que o compõem, presentes do primeiro ao último ano do curso, correspondem a 19,3% do total de horas previsto para a formação. Seu objetivo é fornecer as bases teóricas e os marcos referenciais de uma pedagogia crítica emancipadora, que possibilite o posicionamento do futuro docente como professor, como pedagogo e como trabalhador da cultura. As matérias selecionadas neste campo devem levar os alunos a perceberem que as finalidades postas para os sistemas educativos respondem a condições e interesses socio-históricos determinados e que as intervenções pedagógicas devem recuperar o melhor das tradições educativas e culturais ao enfrentarem os desafios do presente e se projetarem para o futuro.

As matérias que compõem este campo são:

**1º ano**

Filosofia .....	(64h)
Pedagogia .....	(64h)
Didática geral.....	(64h)
Análise do mundo contemporâneo .....	(32h)

**2º ano**

Didática e currículo do nível primário.....	(64h)
Teorias sociopolíticas e educação .....	(64h)

**3º ano**

Políticas, legislação e administração do trabalho escolar.....	(64h)
História e perspectiva da educação .....	(64h)

**4º ano**

Reflexão filosófica da educação .....	(32h)
Dimensão ético-política da práxis docente .....	(32h)

**c. O Campo da Subjetividade e das Culturas**

Nesse campo a ênfase é colocada na construção da identidade humana, nos elementos que permitem compreender o aluno da escola primária como sujeito em formação e reconhecê-lo como ator de uma cultura complexa. As questões trabalhadas estão orientadas para a compreensão de processos de construção da subjetividade, o desenvolvimento de estruturas cognitivas, o processo social da aprendizagem, os processos de comunicação, o impacto das culturas midiáticas na formação das subjetividades infantis e sua repercussão nas culturas escolares. Um destaque especial é dado ao estudo das diferenças culturais e desigualdades sociais. As matérias que compõem o campo representam 10,2.% do total de horas do curso e estão distribuídas como se segue:

**1º ano**

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem I .....	(64h)
---	-------

**2º ano**

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem II .....	(64h)
Psicologia social e institucional .....	(32h)
Cultura, comunicação e educação .....	(32h)

**3º ano**

Configurações culturais do sujeito educativo do primário .....	(32h)
Meios audiovisuais, TIC´s e educação .....	(32h)

**4º ano**

Pedagogia crítica das diferenças.....	(32h)
---------------------------------------	-------

**d. O Campo dos Saberes a Ensinar**

A formação nesse campo ocupa .35,2% do tempo total previsto para o curso. A proposta valoriza a integração dos diferentes saberes, uma vez que entende que conteúdos fragmentados dificilmente possibilitam reconhecer, compreender e trabalhar em situações que envolvam problemas sociais e ambientais complexos. Este campo articula a construção histórico-crítica dos saberes com questões didáticas relativas ao seu ensino. Um sólido domínio conceitual e epistemológico das diferentes áreas de saber e a compreensão de seu caráter político e provisório são considerados condições prévias indispensáveis para um ensino que promova a inclusão social e forme sujeitos conscientes de seus direitos, na medida em que se pretende que a educação esteja inscrita em um projeto social crítico de transformação.

Neste sentido, as matérias que compõem o Campo dos Saberes a Ensinar retomam conteúdos próprios do currículo da educação primária. A recomendação explícita nas orientações relativas a todas as matérias do Campo dos Saberes a Ensinar é que devem incluir " a análise e o tratamento dos conteúdos que estão presentes na proposta curricular do nível primário" ( Buenos Aires, 2007 ). Isto ocorre com mais intensidade na disciplina Didática das Ciências Naturais, quando cuida de apontar aos futuros docentes os principais obstáculos culturais para o ensino dos conteúdos que são selecionados.

A didática da alfabetização está presente entre os conteúdos propostos nas disciplinas Didática de práticas de linguagem e de literatura I e II.

No 4º ano do curso o campo dos saberes está organizado sob a forma de "Ateneos", em que são trabalhados os saberes referentes à prática de ensino. São definidos como espaços de socialização, leitura, análise e reflexão sobre materiais curriculares, recursos didáticos, práticas docentes, projetos de ensino propostos pelos alunos para serem realizados em escolas da rede, de forma integrada aos projetos curriculares que elas desenvolvem. Trata-se não propriamente de uma disciplina, mas de uma metodologia orientada para a construção da práxis docente dos alunos. A idéia é que os professores responsáveis pelos Ateneos trabalhem nos institutos durante o período preparatório da residência do aluno, ou seja, da prática de campo, e que o desenvolvimento da residência seja monitorado, coordenado e avaliado de forma

conjunta entre os docentes dos Ateneos, o docente do Campo da Prática e o “maestro orientador” da escola da rede.

São matérias do Campo dos Saberes a Ensinar:

**1º ano**

Corporeidade e motricidade .....	(32h)
Arte e educação .....	(64h)

**2º ano**

Educação artística .....	(64h)
Didática de práticas de linguagem e de literatura I .....	(64h)
Didática das ciências sociais I .....	(64h)
Didática das ciências naturais I .....	(64h)
Didática da matemática I .....	(64h)

**3ºano**

Educação física escolar .....	(64h)
Didática de práticas de linguagem e de literatura II .....	(64h)
Didática das ciências sociais II .....	(64h)
Didática das ciências naturais II .....	(64h)
Didática da matemática II .....	(64h)

**4º ano**

Ateneo de práticas de linguagem e de literatura .....	(64h)
Ateneo de ciências sociais .....	(64h)
Ateneo de ciências naturais .....	(64h)
Ateneo de matemática .....	(64h)

**e. O Campo da Prática Docente**

O Campo da Prática Docente age como articulador dos demais e ocupa 30,7 % do tempo destinado à formação do futuro docente. Compreende três espaços de formação, a prática de campo, a oficina integradora interdisciplinar e as ferramentas da prática. Os Institutos de Formação Docente são orientados a estabelecer redes de comunicação com escolas da localidade para que os futuros docentes ali realizem suas práticas. Esta proposta de formação supõe a presença, nas escolas selecionadas, de “maestros orientadores” que, em trabalho conjunto com os docentes formadores dos

institutos, recebam, acompanhem, orientem os futuros docentes em sua prática. O propósito dessa articulação é favorecer um diálogo entre a cultura de formação docente e a cultura escolar.

A prática de campo, entretanto, não é pensada como simulação, nem como uma aplicação de conhecimentos e procedimentos, restrita ao estágio nas escolas. Ela desenvolve-se durante todo o curso de formação em condições reais, nos espaços educativos em geral, institucionais e de aula. O docente em formação inicia sua prática em situações que favorecem o reconhecimento da problemática sociocultural e da multiplicidade de espaços educativos não escolares, de sua localidade. O intento é repensar a prática educativa docente no marco das transformações do mundo contemporâneo e reforçar uma colaboração entre escola e comunidade que contribua para o desenvolvimento cultural e educativo local. No segundo ano, a prática de campo é voltada para a compreensão dos espaços escolares em seu contexto, chegando nos anos restantes ao interior da sala de aula com foco nos processos de ensino e aprendizagem. A prática de campo é prevista para ocorrer em instituições escolares de perfis diversos, desde as rurais, urbanas, suburbanas, prisionais, domiciliares, até as hospitalares e ser acompanhada, supervisionada e avaliada mediante um processo de colaboração entre os institutos e as escolas da rede .

A oficina integradora interdisciplinar é o momento de encontro de saberes, práticas e sujeitos da formação, docentes e alunos, em torno de um tema selecionado anualmente em cada série do curso, centrado nas problemáticas contextualizadas dos espaços selecionados para a prática de campo de cada ano do curso e não no conteúdo disciplinar. Seu objetivo é integrar: ação e reflexão; teoria e prática; formação básica e cultura escolar; escola e sociedade, procurando reforçar o sentido público da educação escolar e sua capacidade de transformação da realidade. Cada docente recebe uma hora semanal em acréscimo para este trabalho integrado e sugere-se que a cada quatro meses o Instituto de Formação Docente realize pelo menos uma Oficina Integradora Interdisciplinar vertical, em que participem docentes e alunos de todos os cursos.

As ferramentas da prática trabalham processos de registro e análise qualitativa, processos de investigação-ação relativos à prática docente na sala de aula, nas instituições escolares e em outros espaços educativos.

### **1º ano**

Prática de campo (experiência social na comunidade) .....	(32h)
Oficina integradora interdisciplinar (Tema: Cidade Educadora) .....	(32h)
Ferramentas (educação social e estratégias de educação popular) .....	(32h)

**2º ano**

Prática de campo (instituições educativas urbanas, suburbanas, e rurais).. (64h)

Oficina integradora interdisciplinar (Tema: Espaço escolar e Realidade Educativa) ..... (32h)

Ferramentas (aproximação e análise qualitativa institucional) ..... (32h)

**3º ano**

Prática de Campo (em sala de aula, no nível de formação apropriado)... (128h)

Oficina integradora interdisciplinar (Tema:Relação educativa)..... (32h)

Ferramentas (investigação na e para a ação educativa) ..... (32h)

**4º ano**

Prática de Campo (em sala de aula, no nível de formação) ..... (256h)

Oficina integradora interdisciplinar (Tema: Posicionamento docente) .. (32h)

Trajetos formativos opcionais (espaço de definição institucional) ..... (160h)

Os Trajetos formativos opcionais devem ser definidos de forma coletiva pelos Institutos de Formação Docente para prover os complementos necessários à formação de seus alunos, de modo situado, local e singular. A organização didática fica a cargo dos Institutos de Formação Docente.

Uma observação interessante sobre a proposta é a exigência de aptidão fonoaudiológica.. O objetivo é assegurar a saúde e a competência de comunicação oral mediante prevenção, exame e certificação de aptidão fornecida pelo fonoaudiólogo da instituição, como condição para aceder à prática docente junto aos alunos. No primeiro ano os alunos têm dois módulos semanais, com duas horas de duração com o fonoaudiólogo.

O curso tem uma carga horária total de 2816 horas e após sua conclusão o docente recebe o título de Professor de Educação Primária.

**4.3. Finalizando**

Um paralelismo entre as características dos cursos de formação de professores no Brasil e na Argentina não pode deixar de considerar as condições histórico-específicas e as circunstâncias sociais e culturais que levaram ao traçado das vias institucionais e dos perfis de formação nos dois países, o que não nos cabe fazer nesse curto espaço de tempo da pesquisa.

É certo, porém, que há diferenças evidentes entre eles quanto ao lócus de formação inicial dos professores: na Argentina, ela é oferecida nos Institutos

Superiores de Formação Docente, e, no Brasil, nas Instituições de Educação Superior. Mas o que se verifica é que, na Argentina, as diferenças internas entre os cursos e currículos de formação docente para os diversos níveis da escola básica tendem a ser diminuídas, buscando aproximar-se mais de um padrão equivalente. Nem por isso, contudo, os problemas deixam de existir. A própria aparente homogeneização dos currículos merece ser questionada e exige investigações mais aprofundadas quanto à adequação às demandas diversas que os cursos devem atender, conforme se depreende de documentos oficiais e das pesquisas.

A despeito das especificidades da realidade brasileira e argentina, os problemas detectados na composição dos currículos de um e outro país têm muitas características em comum e há evidências de que, tanto lá como aqui, há ainda muito a caminhar em direção a propostas formadoras que melhor dêem conta dos desafios contemporâneos da educação e contribuam efetivamente para a elevação do nível educacional da população. Sinalize-se que a iniciativa da Província de Buenos Aires com sua nova proposta de formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental mostra novos caminhos e uma intensificação formativa para a docência.

### **Referências deste tópico**

AGUERRONDO, Inés. Notas sobre formación y profesionalización docente. In FANFANI, Emilio Tenti ( org.). El ofício de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

AGUERRONDO, Inês. A formação docente na Argentina. Entrevista concedida a Elba Siqueira de Sá Barretto. Buenos Aires, 4 de abril de 2008.

ARGENTINA, Ministério de la Educación, Tecnología y Cultura. Plan Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, 2007.

BUENOS AIRES ( Província ). Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Superior: niveles inicial y primário. Buenos Aires, 2007.

CÁMPOLI, Oscar. La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina, IESALC, Buenos Aires, 2004.

FANFANI, Emilio Tenti. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

LAMARRA, Norberto Fernández . La educación superior en Argentina en debate: situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba/ IESALC. Unesco, 2003

MEZZADRA, Florência y COMPOSTO, Claudia. Políticas para la docencia: opciones y debates para los gobiernos provinciales. Proyecto NEXOS, Documento nº 5, Fundación CIPPEC, Buenos Aires, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In FANFANI, Emilio Tenti ( org.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

ZIEGLER, Sandra. A formação docente na Argentina. Entrevista concedida a Elba Siqueira de Sá Barreto. Buenos Aires, 4 de abril de 2008.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia:** Resolução de 1 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.** Brasília, 1997. 9 v.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.

## **ANEXO 1**

### **Tabelas I e II**

## **ANEXO 2**

### **Listagem das disciplinas**