



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Currículos de formação inicial de docentes para os anos iniciais na América do Sul: a
relação teórico-prática**

QUÉREN-HAPUQUE SILVA DE SENA

**BRASÍLIA/DF
2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

QUÉREN-HAPUQUE SILVA DE SENA

Trabalho de conclusão de curso apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito final para a obtenção do título em Pedagogia– licenciatura plena.
Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília/DF, janeiro de 2017.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FICHA CATALOGRÁFICA

SENA, Quéren-Hapuque Silva.

Currículos de formação inicial de docentes para os anos iniciais na América do Sul: a relação teórico-prática

59 p.

Orientadora: Profª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), UnB, 2017.

1. Currículo. 2. Formação Inicial. 3. Relação teórico-prática. 4. América do Sul

I. Cruz, Shirleide Pereira Silva. II. Currículos de formação inicial de docentes para os anos iniciais na América do Sul: a relação teórico-prática

Brasília/DF, janeiro de 2017.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho de conclusão de curso como requisito final para obtenção do título de Pedagoga – licenciatura plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof. Esp. Leonardo Bezerra do Carmo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF

Aprovada em 1 de fevereiro de 2017.

Brasília-DF

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao *Abba* que até aqui tem me guiado, me fortalecido e me abençoado, sem Ele não sou nada.

Aos meus pais que tanto me ajudam, devo-lhes a vida.

Aos meus professores, todos os que fizeram parte da minha formação básica e superior, aprendi com todos para além dos conteúdos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Não to mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o SENHOR, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.

Josué 1:9

RESUMO

Este trabalho realizou análise de matrizes curriculares de cursos de formação de professores para os anos iniciais de dez países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Peru, Paraguai, Venezuela e Uruguai. Entendendo que a relação teórico-prática é indissociável, o objetivo geral deste buscou compreender como ocorre a formação inicial de professores na América do Sul na perspectiva dessa indissociabilidade. A pesquisa de cunho descritivo-exploratório foi realizada em diversas etapas que permitiram observar distanciamentos e aproximações quanto à relação entre teoria e prática, mostrando-nos que a unidade entre estas ainda não parece estar consolidada, seja pelo fato de uma surgir em detrimento da outra ou por uma delas não ser apresentada como componente curricular do curso. Entre os currículos pesquisados observamos que a prática e a teoria nem sempre indicam uma visão de unidade, dada a inconstância em que a primeira aparece no currículo em relação à segunda, permitindo-nos entender que não é incomum em outros países deste continente a questão teórico-prática vista de modo dissociável. Além disso, as disciplinas relativas à formação profissional específica, por vezes, surgiram em proporção maior em relação às aquelas de cunho teórico ou prático.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial. Relação teórico-prática. América do Sul.

ABSTRACT

This study analyzed curricular matrices of teacher training courses for the primary in ten countries of South America: Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Peru, Paraguay, Venezuela and Uruguay. As the theoretical-practical relation is indissociable for us, the general objective of this study was to understand how does happen the initial formation of teachers in South America considering this perspective of this indissociability. The descriptive-exploratory research was realized in different stages that allowed us to observe distances and approximations regarding the relation between theory and practice, showing us that a unit among these does not seem to be consolidated, sometimes one appears more than the other or it just does not appears in the curriculum. We observe too that the practice and the theory do not always indicate a vision of unity, given a inconstancy in which an idea is not a curriculum in relation to the second, making us to understand that the theoretical-practical relation as a separated way is not uncommon in others countries of this continent. Besides, as disciplines related to specific vocational training, they sometimes appeared in bigger proportion to those of a theoretical or practical nature.

Keywords: Curriculum. Initial formation. Theoretical-practical relation. South America.

SUMÁRIO

PARTE I. MEMORIAL.....	12
PARTE II. MONOGRAFIA.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - A relação teoria-prática na formação de professores para os anos iniciais: percurso histórico e apontamentos.....	21
CAPÍTULO 2 – Currículo de formação de professores.....	31
CAPÍTULO 3 - Análise dos currículos de formação inicial de professores dos anos iniciais na América do Sul: quais conhecimentos? Qual a constância da prática?.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
PARTE III. PERSPECTIVAS FUTURAS	54
Referências Bibliográficas.....	57
Anexos.....	59

PARTE I

Memorial

Não sei se o estranhamento sobre falar de si é algo comum à maioria das pessoas, mas esta característica caminha comigo, está intrinsecamente ligada ao meu eu. Então, acredito que a melhor forma para dar continuidade a esta escrita é falando primeiramente sobre quem me formou, sobre a razão da minha existência: Deus. Se não começo por Ele, sou incapaz de enxergar minha história e relatá-la.

Fui formada por Ele e, antes que qualquer elemento no universo existisse, Ele já era o verbo.

Pelo Seu imenso amor, me presenteou como mãe, Elisa e como pai, Ebnezer. Além deles, para completar a minha vida, também me deu Eline, minha querida irmã mais velha.

O primeiro dia do mês de dezembro de mil novecentos e noventa e um foi o ano que Ele escolheu para eu conhecer o mundo, essa maravilhosa obra feita por Suas mãos, as mesmas mãos que me guiam no Caminho. Segura estou nEle.

Os vinte e cinco anos que hoje tenho, foram cuidadosamente ofertados a Ele, e, sem merecer um só segundo de vida, tenho vivido o melhor, o Seu amor.

Ao traçar minha trajetória escolar, Deus permitiu um início pouco comum aos olhos humanos: fui à escola com três anos e aí permaneci por um ano, pois fui retirada da escola por minha mãe por chorar muito, o que afetou negativamente meu comportamento na época, pois ir à escola não era uma das melhores atividades do meu dia para mim. Nesse tempo, a educação infantil era dividida em três níveis chamados de jardins. Após esse afastamento da escola, retornei aos seis, já matriculada no jardim III. Nesse período, aprendi a ler e a escrever e isso foi uma conquista impagável para mim, era indescritível olhar letras em várias lugares e saber o que juntas significavam. Minha relação com a escola nessa fase já estava resolvida e eu gostava de estar nesse ambiente.

Além da alfabetização, outro ponto que marcante, foi a escolha da profissão. Desde os seis anos tenho guardada em mim a decisão de ser professora da educação básica. Tal decisão foi resultado de uma sessão de fotos que a escola estava fazendo para a formatura das crianças. Na ocasião, cada criança escolhia um traje que representasse a profissão que gostaria de seguir. Sem nunca ter pensado no assunto, não tive dúvida alguma quando fui chamada para a foto e escolhi o jaleco e o giz para ser fotografada. Até a 1ª série - ano que vinha logo após o jardim III – estudei na mesma escola que era de iniciativa privada. Após a 1º série, cursei todos os demais anos da educação básica em escola pública.

Sabendo da realidade da educação em nosso país, titubeei algumas vezes entre outra profissão, mas havia em mim, algo que não me dava uma sensação de liberdade e satisfação ao rechaçar a Pedagogia. Até que um dia, um senhor, ao perguntar-me qual faculdade eu gostaria de cursar, me disse que eu realmente tinha feição para professora, ao ouvir as duas opções que lhe apresentei. Nesse momento, tive convicção do que realmente deveria fazer.

Em meio à turbulência que é o ensino médio, em que o futuro é um inimigo para muitos, eu também sofri. Não por ter a dúvida recorrente sobre qual curso estudar, mas porque o desejo de estudar na Universidade de Brasília me consumia e amedrontava simultaneamente. Dada a grande concorrência na época, o meu sonho era constantemente afetado pelas dúvidas. Na tentativa de ignorá-los, seguia estudando e pensando nas provas do Programa de Avaliação Seriada da UnB. Fiz as provas em todos os anos do ensino médio, mas minha pontuação não foi suficiente para o ingresso na universidade o mesmo ocorreu na prova de vestibular para a instituição que também acontecia ao fim do ano. Concluí o ensino médio em 2009 e no início de 2010 comecei a trabalhar. Ao fim do mesmo ano fiz novamente o vestibular da UnB e não fui aprovada. O mesmo aconteceu ao fim de 2011 e em 2012 iniciei meus estudos em um curso preparatório para o vestibular. Ainda trabalhando, conciliava minha rotina para conseguir estudar, o que foi árduo, mas com valor impagável, pois prestei o vestibular no meio do mesmo ano e consegui, pela graça de Deus, ser aprovada. Sempre senti a Sua mão segurando a minha e saber que o meu sonho também era o dEle, me tornava ainda mais realizada.

Em novembro de 2012, comecei a estudar na Universidade de Brasília. A sensação é indescritível de tão intensamente maravilhosa que é. O período teve um início incomum, pois no semestre anterior ao que entrei, os professores estavam em greve. Ao chegar nesse lugar, que é hoje a minha segunda casa, logrei conhecer professores excelentíssimos que mostraram a mim e aos meus colegas a importância do professor na vida de seus alunos, além de abrirem novas janelas para que pudéssemos ver a pedagogia a partir de diferentes perspectivas, conhecendo os diversos campos de atuação que ela se encontra.

Sobre os melhores momentos da minha vida, posso afirmar, que a maioria eu vivi na Universidade de Brasília. Viver um sonho faz qualquer tempestade parecer uma onda que bate em seus pés enquanto caminha pela praia. Nesse ambiente eu vivi amizades, amor, felicidade, alegria e mais sonhos.

Se existe algo que tenho aprendido nos últimos tempos é: aproveite as oportunidades, abrace cada uma com toda a força. Na UnB, mais especificamente na Faculdade de Educação, que é a essência desta minha casa, tive a oportunidade de ter aulas com muitos professores

extremamente capacitados, que se mostraram humanos acima de tudo. Muitos deles me ensinaram como eu devo agir em diversas situações somente pelo modo como atuavam em sala de aula.

Foi na Universidade também que tive a oportunidade de participar de um Programa de Iniciação Científica sobre a produção acadêmica em educação profissional e tecnológica na pós-graduação em educação da Universidade de Brasília e suas contribuições para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também pude realizar estágios supervisionados em escolas, sendo que dos dois estágios nessa área, o segundo teve uma relevância extraordinária para mim, pois estagiei na escola onde estudei quando tinha nove anos. Estar ali me fez olhar não só a minha prática daqui a um tempo, como me olhar como um ser cheio de memórias significantes, um ser mudado não só em seu exterior. Aquela que sonhava em ser professora há tanto anos, hoje estava ali, sentada no mesmo ambiente, estudando para ser uma. Além desses estágios, também estagiei de forma supervisionada no Hospital Universitário de Brasília – HUB na ala pediátrica, onde vi a fragilidade da vida e como somos um sopro.

Entre outras realizações, também fiz um intercâmbio. Uma experiência que com certeza, marcará a minha vida para sempre. Estudei um semestre no Chile, na Universidad Central de Chile que é conveniada com a Universidade de Brasília e que foi um marco em minha formação. Nesse processo, eu sentia que cada passo já havia sido planejado por quem caminhava ao meu lado segurando a minha mão.

Chega ao fim um período que, com palavras, eu jamais serei capaz de descrever a intensidade que vivi e, apesar de ter chegado nele, foi já no início da minha graduação que meu coração se abriu ao desencanto da docência, não pela profissão em si, que será para mim sempre admirável, mas pelas condições que um professor enfrenta durante toda a sua vida como docente.

Hoje, eu desejo atuar como professora em sala de aula somente pelo desejo de ensinar, de ajudar o outro, de trazer novos olhares sobre o mundo, de aprender, de crescer e de realizar um sonho. O futuro? Ah, sobre esse a única certeza que tenho é que haverá uma mão segurando a minha, mas o que farei depois da docência, eu não sei, até mesmo porque, no mundo do trabalho, essa é a única área que me move, que me emociona e me faz sentir realizada.

Mas sobre isso, não me cabe questionar agora, vou apenas viver. Viver o que Deus tem pra mim, se é a docência por toda a vida, assim o será. Não temo, estou com Ele. Nas tantas indefinições que encontramos em nosso meio, eu tenho a minha vida definida: eu sou

uma história escrita pelo melhor escritor, por isso que não há o que temer, uma vez que Ele já chegou ao fim dela mesmo antes que eu fosse concebida.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de nossas inquietações e indagações surgidas durante nossa formação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, que foram fortalecidas quando tivemos a oportunidade de conhecer um sistema formativo diferente daquele em que estamos inseridos, no que tange principalmente à relação teórico-prática no currículo do nosso curso.

É sabido que o campo da educação abrange assuntos diversos que afetam de forma positiva ou negativa toda a sociedade. É comum que nos deparemos com situações educacionais que até os dias atuais não obtiveram respostas significativas para resultar em grandes mudanças no âmbito educativo e que, como um ciclo, tais lacunas afetam a formação de milhares de indivíduos. À exemplo, apresentamos o currículo na formação do professor de Pedagogia no Brasil.

Em consulta à Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação que apresenta as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia podemos observar quão utópico é grande parte das previsões constantes para o curso dessa graduação, visto que na realidade em que estamos, tomando como base o currículo do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, o processo de ensino-aprendizagem se torna refém da quantidade de tempo ao qual o curso está submetido. Realizar todas as proposições que a lei apresenta pode ser possível, entretanto, para nós, não é notável a garantia de uma formação consolidada, pois isso poderia acarretar em uma sobreposição do quantitativo em relação ao qualitativo, o que não nos parece interessante na formação de um futuro profissional que, muitas vezes, ocupará um espaço em comum com outros sujeitos compostos de especificidades e necessidades que poderão exigir, no cotidiano escolar, ações justificadas em embasamento teórico, assim como conhecimento teórico que justifique suas ações. Dessa forma, reiteramos a importância da indissociabilidade entre teoria e prática no “processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro” (SAVIANI, 2008, p. 123).

Além disso, o denso número de funções postas ao sujeito formado em Pedagogia nos remete a uma ideia de um profissional formado em muitas áreas, mas sem base sólida em todas, ou na maior parte delas, como prevê o artigo 5º da resolução citada. Segundo Libâneo (2006, p.847)

a)O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia em 16 atribuições do docente, estabelecendo expectativas de formação de

um superprofissional. São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. Além disso, as competências previstas neste artigo são desconectadas, distintas ou sobrepostas ao que se estabelece nos artigos 2º (§ 2º) e 3º.

O segundo parágrafo do artigo 2ª e o artigo 3º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 citados pelo autor estabelecem o seguinte:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

Aqui, com base na reflexão de Libâneo (2006), podemos observar a assimetria composta na estrutura das diretrizes previstas pela lei e como a improbabilidade dessa formação é destacada na realidade que vivenciamos. É visível no próprio documento que a preocupação não está voltada para uma formação adequada, mas sim, uma formação que seja capaz de abarcar várias áreas, a fim de ter em um só profissional, diversas capacitações, o que em nossa visão demonstra um viés pragmático. Considerando o que o artigo 3º apresenta em relação à teoria e prática, se torna claro que o aspecto quantitativo é factual se analisarmos em todo o documento o quadro de atribuições *versus* a relevância da prática na formação, que é pouco citada.

Com isso, não queremos dizer que a prática é mais importante que a teoria ou que esta última deve estar em primeiro plano, enquanto a prática em segundo, mas sim que é importante que ambas caminhem juntas, promovendo reflexões, indagações, estranhamento e sensações que levem o estudante de Pedagogia à busca por respostas com o intuito de promover uma educação de qualidade e desconstruir ideais postos como verdades absolutas.

Com base em nossa experiência durante a formação no curso de Pedagogia, podemos notar que a teoria é extremamente importante para que o aluno conheça o ambiente onde atuará, as percepções estudadas ao longo da história no campo educacional entre outros conhecimentos específicos igualmente enriquecedores; entretanto, também é notado por nós que a prática é um instrumento de mesmo modo relevante na formação, pois ela nos permite observar e vivenciar o que aprendemos no ambiente acadêmico. É pela prática que

construímos novos pensamentos e refletimos criticamente sobre aqueles que não se encaixam na realidade.

Sobre este assunto, Saviani (2008, p. 126) pontua que:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria já que sua consistência é determinada pela teoria.

Com isso, podemos reafirmar o quanto teoria e prática são intrínsecas à formação do futuro docente, ainda que não haja uma valorização de um dos elementos no que estabelece a lei, ambos são indispensáveis para uma formação significativa, em que o conhecer e o viver são comuns ao futuro professor.

Diante de uma formação embasada no currículo previsto pelas Diretrizes Curriculares e, ainda assim, inferindo pela vivência no curso, observamos quão deficitária ainda é a formação do estudante de pedagogia em nosso país. Além dessas experiências, contamos também com uma visão construída ao longo de cinco meses em instituições educacionais chilenas de três níveis distintos, a saber: educação infantil, ensino fundamental I e educação superior. A partir de um intercâmbio, estudamos durante o segundo semestre de 2015 na Universidad Central de Chile localizada em Santiago - Chile, onde cursamos disciplinas previstas no currículo do curso de Pedagogia em Educação Geral Básica da própria instituição, voltado à formação de professores do ensino fundamental I.

Durante nossa estadia no país, observamos que as práticas pedagógicas são muito distintas das que eventualmente conhecemos no Brasil, por exemplo, o estágio supervisionado que realizamos aqui uma ou duas vezes durante a formação, é realizado durante toda a formação inicial do estudante, sendo esse estágio – que no país é chamado de prática – vivenciado em diferentes fases, levando o aluno da observação em sala à intervenção prática. E a prática que realizam em escolas está presente no cotidiano acadêmico desses alunos, que discutem sobre comportamentos, relação professor-aluno, avaliação, fatores externos à escola que influenciam a convivência em sala de aula, entre outros temas que se tornam eixos temáticos nas atividades propostas pelos próprios professores da Universidade, buscando assim, propor ao ambiente escolar alternativas de mudança ao professor e aos alunos das

escolas que recebem os estudantes de Pedagogia Geral Básica. Na universidade onde estudamos, as disciplinas pedagógicas, ainda que tenham graus de semelhança com algumas disciplinas comuns aos cursos de Pedagogia no Brasil, como didática, por exemplo, são ofertadas concomitantemente às disciplinas que o professor deverá lecionar quando se tornar um profissional na área, previsão esta que a própria resolução em seu artigo 5º inciso VI apresenta, mas que não aparece na formação do estudante de forma plena – levando em conta o currículo cujo qual estamos atrelados.

Considerando a importância que é dada a uma formação efetiva e significativa ao estudante de Pedagogia, observando ainda a distinção realizada no currículo das diferentes pedagogias existentes na instituição de ensino chilena e analisando a discrepância que há entre dois países de um mesmo continente, fomos movidos a seguinte questão: Quais os principais elementos curriculares da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental na América do Sul?

A partir de tal questionamento, buscaremos analisar os currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Nosso interesse, além desse, é observar a nomenclatura dada ao curso em cada país, o tempo de formação em curso superior, a relação teórico-prática entre outras observações que considerarmos relevantes à pesquisa.

Objetivo Geral

- Compreender a formação de docente para os anos iniciais na América do Sul na perspectiva da indissociabilidade teoria-prática.

Objetivos específicos

- Abordar conceitos e visões de diferentes teóricos a respeito da importância da relação teórico-prática na formação inicial docente;
- Mapear os cursos destinados à formação de professores dos anos iniciais nos países sul-americanos no que diz respeito à nomenclatura adotada em cada país;
- Identificar nos currículos de formação para professores dos anos iniciais os componentes curriculares e as perspectivas da relação teoria-prática;
- Analisar os currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais em universidades da América do Sul.

CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS: PERCURSO HISTÓRICO E APONTAMENTOS

Levando em consideração a história da educação em nosso país, destacaremos quatro legislações que, como muitas outras, tiveram forte impacto no direcionamento da educação no Brasil, a saber, a Lei de 15 de outubro de 1827, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A primeira delas foi criada no Brasil Império e as demais, que fixam as diretrizes e bases da educação nacional, quando o Brasil já era República. Entre os diversos aspectos abordados em cada lei, apresentaremos aqueles voltados à formação de professores.

Considerando a cronologia, na Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo sexto é atribuída ao professor a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita das quatro operações de aritmética, além de outras noções que envolvem o ensino de matemática. Nesse tempo, cabia também ao professor, ensinar a gramática da língua nacional, concepções cristãs que envolviam a moral desta e da religião Católica, agregado a isso, era preferível que a opção de leitura estivesse voltada à Constituição do Império e à história do nosso país. Para as escolas de ensino mútuo¹ existentes no período, a Lei determinava que ao professor com instrução insuficiente para esse ensino, seria necessário buscar formação em escolas presentes nas capitais. Tal instrução deveria ser de curto período e custeada pelo próprio professor, conforme o artigo quinto da mesma Lei.

De acordo com Ghiraldelli Jr (2001, p.17), o ensino mútuo

acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

É importante destacar que esta lei focava na criação de escolas de primeiras letras. Outro ponto relacionado à formação do professor que encontramos nesta, refere-se à formação de mestras. O artigo décimo segundo indica que elas ensinariam em escolas para meninas. Inclusive, nesta Lei é mencionada a criação de escolas para este público nas regiões onde houvesse população mais numerosa no império. Assim, as mestras deveriam ensinar o mesmo que cabia aos professores, como antes citado, exceto as noções de geometria e quanto à

¹ Por meio do estabelecimento deste método os alunos considerados mais avançados nos estudos de leitura, escrita, catecismo e cálculo ajudavam os demais alunos, conforme o modo como aprendiam. Eram considerados monitores.

aritmética, deveriam ensinar somente as quatro operações fundamentais e ainda formas que auxiliariam as meninas a gerirem a economia de suas casas futuramente. A nomeação dessas mestras se faria pelos Presidentes em Conselho e como requisitos, a mulher que desejasse ocupar a função deveria ser brasileira e honesta, além de obter um bom resultado nos exames realizados para provimento do cargo.

O artigo sétimo, tratava sobre o ingresso de pessoal na carreira docente, onde seriam “examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação (BRASIL, 1827)”.

Considerando o que cabia ao docente ensinar, podemos perceber a partir de tais dados que, apesar de parecer incipiente a formação do professor, ainda assim, houve um interesse em apresentar ao corpo docente, docentes com preparo para ensiná-los. Em contrapartida, vemos que o que se apresentava em Lei tinha um caráter utilitarista e com ênfase maior na prática. Decerto que a Lei pouco traz sobre a formação do professor, mas, considerando o conteúdo que ele deveria ensinar, inferimos que competia a ele ser conhecedor de tais ciências e as comprovasse em prova, como disposto no artigo sétimo.

No século seguinte, não desconsiderando as inúmeras mudanças que ocorreram no Brasil, no âmbito educacional “se deu a aprovação, em 1961, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 (CURY, 2005, p. 25)”.

Para compreendermos como a Lei determinava a formação de professores, é importante apresentar também como se dava o ensino médio de acordo com a mesma. Em seu Título III, Capítulo I, ao tratar do ensino médio, a Lei diz em seu artigo trigésimo quarto que ele “será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961)”.

O Capítulo IV da mesma Lei dispõe a finalidade do ensino normal, assim como outros apontamentos para a formação do professor, conforme apresentam os artigos:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde
- a) além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no

artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1961)

Apesar de darmos um salto ao apresentarmos leis com datas tão longínquas entre si, não desconsideramos todos os fatos decorridos durante esse espaço de tempo que não nos cabe aqui relatar detalhadamente, mas apenas apresentar períodos que, como muitos outros, também tratam do assunto.

Entretanto para fins de entendimento desta Lei, faremos uma breve digressão. Segundo Saviani (2005), em 1890 já estava inserido no Estado de São Paulo, o ensino na escola normal, seguindo a ideia de que para haver uma educação primária eficaz, é necessário que os professores recebam uma formação apropriada. Assim, em 1939 foi padronizada em âmbito nacional a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia composta pelas seguintes partes: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Além disso, havia outro ramo chamado Didática, considerando desse modo a habilitação dos cursos, havia a licenciatura e o bacharelado que durariam três anos. “O Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado daqueles das demais seções da faculdade (SAVIANI, 2005, p. 33)”. O autor afirma ainda que para obter o diploma em que constasse a licenciatura, era necessário, além do curso de bacharelado, realizar o curso de Didática com duração de um ano. Esse modo de formação era conhecido como esquema 3+1.

Retornando à legislação, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, é apresentado em seu Capítulo V:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do

magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei. (BRASIL, 1971)

Para fins de dados, o 1º grau de acordo com o Capítulo III, artigo vigésimo da mesma Lei, dizia que esta modalidade era obrigatória dos sete aos catorze anos. Não sendo especificada idade para o 2º grau, somente sendo informado em seu artigo trigésimo terceiro que é um ensino voltado à formação do adolescente.

A atual LDB que rege a educação de nosso país, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sobre a formação de professores dispõe que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

O artigo seguinte a este trata a respeito dos cursos a serem mantidos pelos Institutos Superiores de Educação e apresenta a previsão em seu inciso I de que estes estabelecimentos ofertariam, entre os cursos voltados à formação de profissionais para atuação na educação básica, o curso normal superior para aqueles que cuja atuação seria realizada na educação infantil e nos anos iniciais. Assim como era objetivo dos cursos normais de nível médio, conforme disposto no Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, a formação em nível médio era dividida em dois ciclos, um com duração de quatro anos para o curso de regente de ensino primário e outro com duração de três anos para formação de professores primários. Segundo Cruz (2012), o curso normal superior e o tipo de instituto mencionado pela LDB no artigo 63, perderam força no cenário de formação do profissional ao qual se destinavam. Isso se deu por diversos motivos e a promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que ocorreu em 2006 foi um dos fatores que contribuiu para atenuar a continuidade dos mesmos, uma vez que o curso de Pedagogia já possuía um reconhecimento social maior que o curso normal superior. A graduação em Pedagogia é, inclusive, prevista no artigo subsequente quando indica que os profissionais de educação para as áreas de administração, planejamento, orientação educacional, inspeção e supervisão com atuação na educação básica deve ocorrer no referido curso ou em pós-graduação. Isso nos leva a compreender o apontamento de Cruz (op. Cit) ao afirmar sobre o destaque da Pedagogia em relação ao curso

normal superior. Na atual LDB indica-nos um impacto em relação às leis anteriormente citadas e até o momento nos apresenta uma visão de formação que parece ter progredido no que se refere à formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental no que diz respeito à qualidade dessa formação uma vez que procura indicar diretrizes básicas para a ação desses docentes, bem como os demais, no art. 13. Reforça a base docente para atuação nas demais funções pedagógicas das escolas, tais como a gestão escolar, dentre outros aspectos.

Considerando todos os aspectos aqui levantados, percebemos que a formação docente para a educação básica, em especial os anos iniciais, passou por diversas alterações desde a estrutura que forma o profissional até a estrutura dos níveis de ensino em que esse profissional atuará. Cremos que tais mudanças surgiram no intuito de apoiar a melhoria da educação básica, mas nos questionamos se realmente isso tem sucedido plenamente. Conforme aponta Gatti (2014, p.36):

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Entendemos assim, que a formação do professor de educação básica, no que diz respeito à formação inicial, ainda é bastante rasa diante da profundidade que exige o ser docente considerando o outro em todas as suas singularidades e, como bem afirma a autora, não é somente com a criação de novas legislações que isso poderá mudar, mas a partir também de uma nova visão em relação ao que estamos nos dedicando como futuros profissionais na carreira docente e como estamos recebendo a formação para tais, isso surge de uma reflexão do todo, envolvendo não só fatores externos, como também internos; questionando-nos a influência da nossa ação onde estamos inseridos e onde iremos atuar quando profissionais.

No sentido de rever os conceitos e hábitos existentes conforme aponta Gatti (2014), considerando a nossa percepção em relação às leis direcionadas à formação do docente e ao currículo dos cursos relacionados a essa área, ao professor são dadas distintas atribuições no que concerne à educação, uma vez que ela “se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI, 2013, p. 44).”

A condição de conhecer o homem em sua essência não indica uma tarefa simplista, mas sim de constante busca, de estudo, reflexão e dedicação em relação ao outro. Saviani

(2013) afirma que o homem é constituído por um conjunto de fatores temporais, espaciais, culturais e sociais, regentes de onde ele se encontra. Para o autor, o homem pode ir além do que é e dos seus interesses para alcançar olhar a partir da visão do outro, estabelecer uma relação mútua de ações e comunicação com este, o que ocorre por meio de uma relação horizontal.

Percebemos que é justamente nesse percurso que deve caminhar a formação do professor, pois sua prática estará voltada para objetivos que estejam centrados na formação de outros sujeitos. Enquanto formando, é relevante que ele perceba que a relação a ser construída com seus alunos deverá seguir a horizontalidade, de forma que a alteridade seja constante no processo de ensino-aprendizagem. A promoção que aqui cabe ao professor será no sentido de, considerando a perspectiva da educação, “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 46)”.

Para nós, é importante que essa percepção ocorra durante a formação do futuro docente, não com o intuito de diminuir a pertinência que essa visão terá quando o mesmo atuar em sala de aula como professor, mas com o sentido de destacar a relevância que existe em entender o aluno mesmo antes de conhecê-lo, construindo progressivamente uma reflexão sobre a ação do professor com os demais sujeitos. Claramente isso não é fator determinante para efetivar positivamente a ação do professor e tampouco poderá garantir sucesso no desenvolvimento de sua atividade docente, porém, poderá possibilitar um pensamento melhor embasado em relação às ocorrências que porventura aparecerão no cotidiano escolar e unido a outros aspectos e ações, alcançar os objetivos esperados. Gatti (2013/2014, p. 43) afirma que:

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação.

Destacamos assim, a relevância de haver um despertar durante a formação do futuro profissional e entendemos ainda que possivelmente, esse é um dos passos para que um curso de formação inicial tenha significado para o sujeito que se dedica à área da docência.

Gonçalves e Gonçalves (1998) afirmam que a busca de um professor por programas que ofertem formação continuada, provem de causas distintas daquelas que o estudante que ainda não possui experiência docente tem. Isso nos mostra que a formação inicial é, de fato, uma introdução ao mundo plural da educação e que esta, ainda como uma das primeiras formas de ingresso como docente neste mundo precisa atentar-se às necessidades que o circundam.

Considerando o pensamento de Saviani (2013), reafirmando assim a necessidade, como educador de conhecer o homem, logo nos atentamos ao pressuposto de que o estudo para essa ação seja consolidada em bases teóricas que fortaleçam esse pensamento de modo que a prática do aluno não só enquanto professor, mas também enquanto aluno atuando em seu estágio supervisionado, realmente promova uma revolução no homem como ser, considerando todos os seus aspectos. Entendemos que, levando em conta as limitações necessárias existentes no estágio supervisionado, a atuação do aluno será diferente daquela que fará quando professor, mas estas não são empecilhos para que ele reflita as práticas observadas em sala não só do professor regente, como as suas próprias e as dos alunos que compartilham o mesmo espaço. Tal reflexão, entre outras finalidades, poderá leva-lo a repensar o modo como ele percebe o outro, a forma como a teoria se faz presente na prática e a maneira como a prática exerce influencia na teoria; assim, não vemos a relação entre a teoria e a prática como algo estático, parado no tempo e sem alterações, visto que no que diz respeito à “questão da relação teórico-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos” (CANDAUI e LELIS, 1993, p. 50)

Hoje no Brasil, o curso que forma para a formação de professores para os anos iniciais, é a Pedagogia. Entretanto, conforme apresenta a Resolução n. 1, de 15/05/2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para esse curso apresentam muitas outras competências que devem ser desenvolvidas inclusive para além da docência, desde que sejam “áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2, art. 4º)”. Compartilhamos do pensamento de Gatti (2010) quando afirma que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais terem como ponto fundamental a formação do docente para os anos iniciais, o próprio documento abarca outras atribuições em que o egresso de Pedagogia poderá realizar sem que esteja em sala de aula como professor. A relação entre o tempo de duração do curso, a carga horária e as diversas disciplinas, fazem com que o currículo do curso se apresente como complexo em vista da formação desejada a partir do que a Resolução apresenta. Nossa visão em relação ao que é proposto na Resolução n. 1 é de que a formação em Pedagogia parece ser utilitarista, de modo que uma única pessoa

possa atuar em inúmeras áreas tendo uma formação que abranja diversos temas curriculares, não necessariamente aprofundando-se em um que alcance atender às principais especificidades de um campo profissional. Ao apontar os acertos e desacertos de algumas leis que têm ou tiveram destaque no campo educacional, Marin (2010, p. 152) aponta uma importante reflexão que nos faz perceber que essa formação que atende diversas áreas não é algo recente:

Um acerto da legislação no final da década de 1960 e nas décadas de 1970 e 1980, que perdura, foi a preocupação com a formação específica dos agentes da escola que não os professores. De fato, diante da realidade expansiva da escola havia, e há, necessidade de se cuidar da formação de diretores, supervisores de rede, coordenadores pedagógicos. O desacerto foi definir que seria sediado no curso de Pedagogia junto com a formação de professores que se fazia na época (para atuar no ensino médio) decisão difícil de ser desfeita até hoje.

Ligado ao fato de que o curso que hoje forma docentes para os anos iniciais divide espaços com formação para outros espaços que não a escola, estritamente a sala de aula, voltamos aqui para a questão teórico-prática na formação deste aluno. Haja vista que “a teoria, embora distinta da prática, é condição necessária (ainda que não suficiente) para que a prática atinja sua finalidade (SAVIANI, 2013, p.70)” nos questionamos se um curso que abrange por si tantas áreas como bem determinam as Diretrizes do mesmo, logra equilibrar a relação entre a teoria e a prática.

Levando em consideração a Resolução n. 1 e observando o atual currículo que rege o curso de Pedagogia na instituição onde estamos inseridos, confirmamos que há uma insuficiência para atingir os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares para esse curso e principalmente, uma formação sólida para o aluno que deseja seguir a carreira docente, parece-nos que o fato de trabalhar disciplinas que envolvam outras áreas educacionais, que não a docência, dividem-se em tempo e espaço curricular com aquelas voltadas à primeira citada, o que compromete não só o desenvolvimento das disciplinas, mas também a extensão do ensino para fora da sala de aula da universidade fazendo com que o período de estágio supervisionado, ainda que exista, não seja contínuo e progressivo ocorrendo em todos ou em quase todos os semestres do curso.

Ora, uma vez que “a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional” (SAVIANI, 2013, p. 71), entendemos que, assim como um curso específico para a finalidade docente, a relação equilibrada entre teoria e prática é igualmente importante para uma formação consolidada que atenda os objetivos educacionais que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do nosso país e adjunto disso, que mostre

ao aluno de forma concreta a relação entre o que lhe é ensinado e o que ocorre no campo que será onde atuará quando profissional da área.

Conforme apontam Candau e Lelis (1993), existem duas formas em que a teoria e a prática se relacionam, são estas visões que as autoras nomeiam como: dicotômica e de unidade. A primeira divide-se em dissociativa e associativa, sendo que a dissociativa entende a teoria e a prática como totalmente autônomas uma da outra, o que as colocam como separadas entre si, são consideradas não só isoladamente como ainda opostas. Há uma visível separação entre o fazer e o pensar. Na relação associativa, há a separação entre a teoria e a prática, mas elas não são opostas, ocorre uma justaposição, onde a primazia pertence à teoria e à prática cabe aplicar o teórico. O novo surge da teoria e nunca da prática.

Na visão de unidade, como o próprio nome o revela, a teoria e a prática estão vinculadas, agem reciprocamente, são autônomas, mas há relação de dependência entre elas, o que não as faz terem uma única identidade, uma vez que são distintas, mas as contradições existentes entre elas são o que formam tal unidade. Nesta visão, a prática não é algo inalterável e a teoria não é o ponto de orientação indiscutível para a prática. “Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da ‘práxis’ (CANDAU e LELIS, 1993, p. 55)”

Considerando o exposto, compreendemos a visão de unidade como o modo coerente para estar presente no curso de Pedagogia, mas como torna-lo eficaz, uma vez que, como estudantes, não muitas são as oportunidades para estarmos em sala de aula, permitindo que tal relação se consolide em nossa formação?

De fato, é essencial que tenhamos um conhecimento teórico específico sobre o campo onde atuaremos, mas de mesmo modo, a ação deve fazer-se presente no curso. Não aprendemos somente com teoria, assim como não aprendemos somente com prática. Pensamos que esse tipo de “aprendizado” tem força de um só lado: ou se sabe muito a respeito de algo, mas não se sabe agir sobre ele, ou sabe-se agir sobre ele, mas não conhece profundamente para realizar a ação com êxito.

Sobre o curso de Pedagogia, Saviani (2013) afirma que ele tem como finalidade formar o educador que é quem consoma o ato de educar. Para isso, é necessário que o educador tenha fundamentação teórica para desenvolver uma ação educativa com coerência e eficácia, sendo essa fundamentação provida pelo curso de Pedagogia, que foi criado para este fim. O que reafirma nosso pensamento quanto a importância da teoria nesse campo. Uma vez que “a ausência da teoria pedagógica na formação do licenciado empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e nas instituições

escolares. (LIBÂNEO, 2006, p. 860)” entendemos que é necessário rever como é vista a formação de docentes no Brasil para os anos iniciais, considerando, em especial, o currículo que é um dos instrumentos que compõem tal formação, tema que será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Saviani (2013), de forma tradicional, conceitua-se currículo como um rol de disciplinas componentes de um curso ou também, uma lista de assuntos que compõem uma disciplina. Porém, há hoje outra visão que o entende como um “conjunto de atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a um determinado fim” (SAVIANI, 2013, p. 79).

Para Sacristán (2000), o currículo é como uma prática que presume a materialização de finalidades de cunho social e cultural que envolve a educação. Dessa forma, ele surge para que sejam concretizadas as incumbências da escola considerando as particularidades compreendidas em determinado contexto histórico e social.

Arroyo (2011), afirma que o currículo é na escola o eixo que se encontra mais organizado estruturalmente no que se refere à função daquela e que por razão dos diversos fatos sociais e políticos que tem circundado o currículo, este tem se tornado “um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes (ARROYO, 2011, p. 17)”.

Com base nesses autores, entendemos que a concepção de currículo compreende não somente uma visão técnica, mas está muito além. Podemos pensar a partir desses conceitos e de nossa experiência como discente, que o currículo recebe uma série de influências que o molda, podendo fortalecer distintas vertentes que nem sempre atendem à necessidade existente na realidade em que se encontra. Isso porque as decisões que o constroem são repletas de embates políticos e lutas que nem sempre apresentam consenso, mas levam a vencer somente um lado. O que afeta diretamente o educando sujeito a este currículo.

Nesse cenário nos incluímos como discentes, quando observamos a nossa atual formação que ainda apresenta limitações; estas são constantemente discutidas entre alunos e professores que defendem uma educação pautada em uma formação com reflexões que nos levem a pensar criticamente como cidadãos pertencentes de uma sociedade que enfrenta dificuldades e injustiças sociais, por exemplo, a fim de transformá-la por meio de nossas ações, de nossa visão e percepção de mundo como sujeitos de nossa história. E conhecer o campo teórico-prático como uma unidade faz parte da nossa visão de um currículo que emancipa, que transforma, o que torna essa luta válida para nós como futuros educadores.

Considerando tais concepções, retornamos ao documento que hoje rege o curso em que se dá a formação de professores, além de outras áreas, a Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006. Entre as diversas disposições trazidas na Lei, está aquela que define a

destinação do curso de Pedagogia. Sendo este uma licenciatura, volta-se para a formação de professores para o magistério nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional voltados ao campo de serviços e apoio escolar e em campo onde haja a previsibilidade de conhecimentos Pedagógicos e Educação de Jovens e Adultos.

Há ainda a Resolução CNE nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares para cursos de formação continuada e cursos de formação inicial em nível superior, abrangendo as licenciaturas, os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Este documento traz apontamentos que conferem a importância da relação teoria-prática na atuação docente, como é possível encontrar em distintos artigos ao longo de seu texto, estabelecendo que a formação perpassa por ambientes escolares do sistema público de ensino, apresente formação teórica consistente, apresente interdisciplinaridade, promova articulação entre atividades realizadas e o contexto em que ocorre a formação entre outros aspectos que sugerem uma formação em que a teoria e a prática estejam em unidade. Assim como o faz de modo semelhante a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia quando dispõe que o sujeito formado neste curso, exercendo a profissão para o qual foi graduado, tenha como alicerce os princípios relacionados, entre aspectos como a interdisciplinaridade e o contexto social, que trarão a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos.

A Resolução CNE nº 1 apresenta ainda ações das quais o egresso de Pedagogia deverá estar apto a realizar e entre outras disposições igualmente importantes, destacamos o artigo sétimo que determina como deverá se organizar o curso de Pedagogia

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

Diante do exposto, tendo como base o que a Lei traz em seu texto, podemos perceber que *a priori* há uma preocupação em abordar conteúdos necessários ao processo de formação inicial do docente, assim como se vê uma relação, para nós, ainda que incipiente, entre teoria e prática vinculada ao interesse do aluno, o que nos faz inferir que, estruturalmente, a Lei

intenciona atender uma formação específica de um profissional, apontando o que deve estar inserido na composição do currículo desta, mas, concomitantemente, nos leva também a refletir se isso bastaria para uma formação inicial e se de fato, o que é definido por Lei, é o que ocorre na estrutura curricular das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, percebemos que a Lei apresenta diante de seus termos, diversas lacunas que podem ou não significar algo, fazendo-nos refletir sobre a real intencionalidade que se encontra por trás do escrito.

Libâneo (2006), ao apontar a Resolução nº 1 como ambígua e imprecisa em termo conceitual, aponta diversas consequências que provem das determinações elaboradas para o documento e que influenciam na formação docente. Entre tais consequências, destacamos aquela em que ele se refere à quantidade de disciplinas que traz o currículo, o que não promove uma formação consistente ao futuro docente:

Há dois problemas conexos que podem estar comprometendo a qualidade da formação de muitos cursos: a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental. É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO, 2006, p.861)

Essa afirmação nos leva a entender como a formação de professores coloca-se como uma formação pautada em diversos temas que parecem torna-la superficial, uma vez que o aluno aprende um pouco de cada assunto, no intuito de atender as diversas esferas que envolvem conhecimentos pedagógicos na sociedade, nem sempre levando em consideração o conhecimento específico que o egresso do curso deverá ter para atuar especificamente como docente. Isso nos parece ser uma causa bastante provável para que as ações desse aluno já formado na sociedade não causem grande impacto – seja na escola ou não - ou cause efeito contrário ao esperado inclusive, pela própria Resolução que determina as diretrizes curriculares para a formação deste profissional. É importante ressaltar que, não é que pensemos que o aluno formado em Pedagogia não deva ou não possa realizar outras atividades como a gestão, por exemplo, mas é importante entender que o curso de Pedagogia, na atual estrutura em que está inserido, não tem mostrado ser suficiente para a formação inicial do professor, uma vez que, como bem deixa claro determinados artigos da Resolução, o curso volta-se para a formação inicial docente, deveria assim, tal formação estar como eixo do curso, abrangendo os principais temas que envolvem a docência, incluindo nisso a prática

de forma mais orgânica. Garrido e Lucena (2005/2006) consideram a importância do estágio, o que é considerado como ‘prática’, defendendo que ele esteja presente desde o início da formação do aluno, deixando assim de ser somente um componente curricular, mas podendo fazer parte do conjunto de conhecimentos em que estão envolvidos no curso, passando ainda pelas disciplinas, além daquela que lhe compete. Consideramos essa reflexão como bastante relevante para que seja repensado o modo como a prática tem se apresentado no currículo de formação inicial de professores, uma vez que nos interessa, como futuros docentes, compreender a relação teórico-prática para que a mesma se faça presente em nossas ações em sala de aula, vemos como muito importante que haja um interesse para que isso ocorra desde o início de nossa formação a fim de que, paulatinamente, esse conceito seja entendido e percebido e ainda materializado em nossa prática.

Voltando ao que foi discutido anteriormente neste trabalho sobre o papel da educação e a promoção do homem, conforme aponta Saviani (2013), entendemos que tal promoção está em fazer com que o homem se torne mais capacitado em conhecer os elementos da situação em que se encontra para nisto, interferir com o intuito de transformá-la para ampliar a liberdade e o modo de estar entre os homens no sentido de comunicar-se e colaborar com este. Para o autor, é na ciência que está a possibilidade de conhecer tal situação apontada no processo de promover o homem, assim, a ciência é por isso, um instrumento indispensável ao educador, sendo um meio para promover o homem. Saviani (2013) aponta três maneiras que indicam a importância da ciência para o educador, são elas: sua importância no que pode oferecer um conhecimento mais pontual sobre a realidade na qual este educador age; no que o conteúdo das ciências está voltado diretamente como uma ferramenta para promover o homem e por último, no que diz respeito à formação de cientistas.

Sobre o segundo aspecto, o autor afirma que é desse modo como as ciências apresentam-se no currículo pedagógico e nisto refletimos sobre a importância de serem consideradas as ciências em suas diversas áreas no currículo para a formação de professores. A Resolução, ao dizer o que o egresso de Pedagogia deverá estar apto a realizar, coloca as ciências como conteúdos a serem ensinados considerando a interdisciplinaridade e as distintas fases de desenvolvimento do ser humano, mas para além do questionamento sobre a existência de disciplinas que atendam tal finalidade no currículo do aluno de Pedagogia, é importante nos atentarmos que não é somente a isto que se deve focar tal ensino. Ele deve estar, concordando com o que diz o autor supracitado, voltado para a promoção do homem, deve haver uma reflexão considerando os aspectos que a ciência colabora ao educador no que diz respeito a essa ação. Apesar de a Lei apresentar em outros incisos do mesmo artigo

atribuições que nos fazem entender estarem voltadas à promoção do homem, compreendemos que todas as ações que envolvem o educador, como é o caso do inciso VI que indica sobre ensino a ser ministrado, precisam formar uma unidade para que não haja uma dispersão de interpretações e ações que provoquem desordem na ação do profissional formado em Pedagogia e aqui nos referimos não só ao docente, como também aos demais profissionais que atuam em campos onde estejam previstos os conhecimentos pedagógicos, considerando o que define a Lei.

Cruz (2012), ao abordar sobre a profissionalidade polivalente de docentes que se dedicam aos anos iniciais do ensino fundamental, aponta que na formação das professoras participantes de sua pesquisa, apesar de encontrarem pontos positivos no processo inicial formativo, igualmente observaram algumas faltas como insuficiência de formação para atender ao que lhe cabia exercer como docente, uma vez que a habilitação não viabilizava condições suficientemente necessárias para atingir o seu objetivo em sala de aula, além disso – não sendo este o último inconveniente -, as professoras apontaram que os componentes curriculares não estavam integrados. A partir desses e outros impasses, a autora questiona como que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia têm aparecido diante da formação de professores para os anos iniciais, assim como para a Educação Infantil, de modo a considerar, compreender e atender as particularidades que dizem respeito a cada uma das modalidades com a presença de projetos pedagógicos que sejam específicos do curso.

O que reafirma nosso pensamento sobre a insustentabilidade em atender todas as determinações propostas pelas Diretrizes para nosso curso de maneira eficaz, causando um impacto positivo na formação inicial docente. Se pensarmos que, por ser formação inicial, o estudante deve receber em seu processo formativo uma parcela de tudo o que o seu campo profissional atende, a sua atuação futura como profissional, poderá estar seriamente comprometida por diversos fatores, considerando que a formação que precede a sua atuação é justamente a inicial, como esperar que esse profissional em, por exemplo, seu primeiro ano de exercício em sala de aula, seja capaz de realizar um aprofundamento nas temáticas essenciais presentes em sua atuação cotidiana na escola que deveriam ter sido melhor trabalhadas na academia por meio de pesquisa, ensino e prática, que não ocorreram de modo considerável, uma vez que cabia à instituição de ensino superior na qual estudava, cumprir com todas as atribuições colocadas em lei? Entendemos que caberá a sua formação continuada que, apesar de permanente, será progressiva, nem sempre desfazendo as falhas em curto prazo deixadas por sua formação inicial.

Em estudo realizado por Gatti (2009) onde são analisados os currículos de licenciaturas de distintas instituições de ensino superior, a pesquisa demonstra, com base na análise da estrutura curricular e em 1.498 ementas de disciplinas do respectivo curso, que 7,5% do todo analisado refere-se àquelas disciplinas com enfoque aos conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental que devem ser ministrados pelo professor, o que demonstra, segundo Gatti, que estas não são o escopo dos cursos que formam, de modo inicial, docentes. Além disso, a pesquisadora também aponta a disparidade observada na relação entre a teoria e a prática, uma vez que em sua pesquisa quase não foi encontrada referência à escola nas ementas analisadas, trazendo assim a inferência de que a formação parece apresentar pouco foco no concreto e tampouco aos possíveis contextos em que o discente poderá vivenciar como professor.

Diante de tais estudos, podemos observar que o reflexo da formação inicial tem forte impacto na atuação deste profissional que aqui tratamos, considerando que essa falta que aponta Gatti, não só no que diz respeito ao número de disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como ainda a forma que a relação teórico-prática é colocada de maneira ínfima, poderão ser geradores de resultados negativos na atuação do docente, onde lhe fará falta aquilo que a sua formação inicial deveria suprir, ao menos de forma primária. Em relação ao cunho teórico-prático, compartilhamos dos pensamentos de Fiorentini, Junior e Melo (2007, p. 311) quando afirmam que

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica ou filosófica.

É justamente o que temos presenciado em nossa formação e o que se apresenta no estudo de Cruz (2012). O que inferimos a partir da fala dos autores e de nossa percepção no campo acadêmico, é que há ainda em considerável parte da formação inicial, pensamentos voltados aos extremos: enquanto há quem defenda a importância da teoria, há também quem defenda a importância da prática, trazendo em ambos os discursos ideias que nos fazem pensar que uma tem mais importância que a outra.

Claramente, isso influenciará não só durante a formação inicial, como também na atuação profissional do sujeito que poderá entender, inclusive, que o modo artesanal de trabalho ou o tecnicista trazem mais e melhores resultados que o estudo prévio e contínuo sobre suas ações e relações existentes. Pode ainda por outro lado, um profissional pensar que

o modo como ocorrem as relações e as ações no espaço escolar não podem divergir daquilo que traz a teoria. Esses, em nossa visão, seriam apenas alguns conflitos diante de muitos outros que poderiam ocorrer e que, certamente, acarretariam em problemas que afetariam não só esse profissional, mas também outros profissionais inseridos no espaço escolar, além dos alunos que se tornam possíveis experimentos. Estes, ou devem passar por diversos métodos de ensino até o professor encontrar um, em sua concepção, eficaz ou devem se encaixar em modelos teóricos sem a possibilidade de agirem como sujeitos de suas próprias histórias.

Sobre o trabalho artesanal, Pimenta e Lucena (2005/2006) afirmam que é uma prática ainda vigente nos dias atuais e que está voltada à forma tradicional de atuação do professor. Há nessa visão a ideia de que tanto o ensino quanto o aluno não mudam, permanecem os mesmos sempre, desconsidera-se as mudanças que ocorrem ao longo do tempo nas distintas vertentes que envolvem a sociedade. O professor por sua vez, observa e tenta reproduzir um modelo de prática ali existente. Já na visão tecnicista, as autoras consideram que se reduz o profissional à prática e a necessidade de compreender profundamente os conhecimentos científicos ficam à margem, não tendo a mesma relevância que a técnica.

Assim, entendemos que a prática docente não pode se encaixar nos modelos colocados acima, a sua configuração está para muito além da mera reprodução ou somente uso de técnicas, ela exige algo mais profundo, como uma base onde se encontram teoria e prática formando um elo, trazendo reciprocamente significados para o docente. Para reafirmar nossa ideia, nos aproximamos do pensamento de Curado Silva (2002, p. 10):

A prática em qualquer campo indica atividade. No campo educacional a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o ensino–aprendizagem. Essa atividade é sistemática e científica porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos. Tais aspectos são determinados por uma realidade histórico-cultural em que a própria atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem.

Ao tratar sobre a autonomia e dependência entre a teoria e a prática, Pimenta (2010) afirma que a teoria e a prática se contrapõem de diversos modos. Considerando o vínculo entre a realidade e a teoria, essa última se coloca como práxis, ficando a prática, nessa conjuntura, como uma simples execução ou como uma deterioração daquela, assim “a teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma” (PIMENTA, 2010, p. 92). Já a prática, por vezes, sem depender da teoria, é tida como verdadeira em si. Para a autora, como práxis as duas não estão dissociadas, ela considera que a prática e a teoria estão relacionadas, a primeira não se expressa por si só.

Vemos que o pensamento da autora sobre o tema vai de encontro com a discussão precedente, mostrando-nos como erroneamente teoria e prática ainda são vistas, considerando o significado de ambas no contexto educacional. Entendemos que a estruturação do currículo é uma das chaves para possíveis transformações para além da academia e que possibilitam uma visão concreta e clara do que de fato, significa a relação teórico-prática ao discente. Sacristán (2000), ao abordar o tema currículo, afirma que, no âmbito do sistema escolar, o currículo é moldado dentro de uma concretude, direcionando-se a docentes e discentes, valendo-se de instrumentos e conseqüentemente, tornando-se uma realidade no contexto em que está posto. Assim, o autor considera que é a teoria do tipo crítico que irá conseguir encarregar-se de processos como o descrito, evidenciando o que adequa o currículo em tal realidade. Ao tratar sobre isso, ele afirma que

Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Assim sendo, não se pode considerar o currículo como algo paralelo à teoria ou à prática, mas sim como uma forma de possibilitar experiências, contatos e novos conhecimentos, entre outros fatores que fundamentam e promovem a relação teórico-prática.

Considerando as pontuações até aqui colocadas, apresentaremos no próximo capítulo um conjunto de análises de currículos de formação de professores não só do Brasil, mas também de países que compartilham com ele o mesmo continente para compreendermos como se dá essa formação na América do Sul.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA AMÉRICA DO SUL: QUAIS CONHECIMENTOS? QUAL A CONSTÂNCIA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA?

O tipo de pesquisa realizado foi descritivo-exploratório, considerando o estudo de Gil (1999, p. 43, 44) que afirma caber à pesquisa exploratória “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” e a pesquisa descritiva, entre outros objetivos, visa “o estabelecimento de relações entre variáveis”, intencionamos apresentar dados que nos levem a uma compreensão, ainda que não aprofundada, considerando o tempo para realização desta pesquisa, da estrutura curricular dos cursos de formação de professores na América do Sul. Entendendo que fatores como políticos, econômicos, culturais entre outros, exercem influência no âmbito educativo de uma sociedade, não nos cabe analisar os dados com objetivo de depreciar o modo como cada país gere a educação, mas sim considerar as diferenças existentes em países de um mesmo continente, inferindo a partir dos dados, o modo como a relação teórico-prática está disposta na formação inicial de docentes desses países, a fim de contribuir para a nossa percepção de como, factualmente, a teoria e a prática se dispõem nos currículos de distintos países.

Para observar e compreender como se dá o processo de formação inicial de professores na América do Sul, buscamos, por meio dos currículos de instituições superiores de ensino, coletar informações que se aproximassem de uma resposta ao nosso questionamento inicial, que se pauta em conhecer os elementos curriculares que envolvem essa formação.

Para isso, observamos primeiramente, as leis gerais de educação² de todos os países da América do Sul, exceto a Guiana Francesa, por entendermos que a mesma sendo dependente de um país europeu, poderia não possuir uma lei criada a partir dos seus próprios interesses, mas sim de um país localizado em outro continente. Encontramos as leis gerais de educação de quase todos os países, excetuando-se somente o Suriname e a Guiana. Os sites oficiais dos ministérios de educação de ambos quase nada apresentavam até a data desta pesquisa,

² Argentina: Ley 26.206 – Ley de Educación Nacional

Bolívia: Ley de 20 de diciembre de 2010 – Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

Brasil: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Chile: Ley 20.370 – Ley general de Educación

Colômbia: Ley 115 de Febrero de 8 de 1994 – Ley General de Educación

Equador: Ley Orgánica de Educación Intercultural

Paraguai: Ley nº 1.264 General de Educación

Peru: Ley nº 28044 Ley General de Educación

Uruguai: Ley nº 18.437 Ley General de Educación

Venezuela: Ley Orgánica de Educación (G.O. 5929E, 15/08/2009)

entretanto, encontramos informações que nos levaram a identificar a estrutura educacional de cada um. Sobre a formação dos docentes não localizamos fontes confiáveis que pudessem assegurar as informações que buscávamos, dessa forma, esses dois países não fazem parte da coleta de dados curriculares que aqui será apresentada posteriormente, senão que somente da divisão em que a educação está disposta nos países sul-americanos. Tentamos contato com as embaixadas de Guiana e Suriname, mas não recebemos resposta.

Para entendermos a estrutura educacional de cada país, buscamos na lei de cada um como está proposta tal conjuntura. Com o intuito de percebermos em que período da educação básica estaria inserido o professor que seria equivalente ao dos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil, buscamos compreender em qual nível da educação se encontra os anos iniciais nos países pesquisados. Para isso, identificamos aqueles que são subsequentes à etapa que, em nosso país corresponde à pré-escola, um dado essencial que promove a veracidade de nossa indução está na idade limite da pré-escola ou na idade em que se inicia o que, para o nosso sistema educacional, é o ensino fundamental I.

Distintos nomes que identificam a referida etapa foram encontrados. Na Argentina, a etapa referente aos anos iniciais do ensino fundamental chama-se *Educação Primária*; na Bolívia, é nomeada como *Educação Primária Comunitária Vocacional*; no Chile, recebe o nome de *Educação Geral Básica*; na Colômbia, é chama-se *Educação Básica Primária*; no Equador, *Básica Elementar*; no Paraguai esta etapa é chamada de *Educação Escolar Básica*; no Peru, Uruguai e Venezuela o nome dado é *Primária*.

Após essa fase da pesquisa, iniciamos a busca por universidades ou instituições de formação que ofertavam a formação para docentes nos anos iniciais do ensino fundamental na América do Sul. Dado o desconhecimento de nossa parte sobre instituições superiores de formação, buscamos via *internet* sistemas em que podem ser encontradas tais instituições. Por meio de páginas que informavam dados sobre instituições reconhecidas por suas notas de destaque, encontramos o *site QS Top Universities*. Neste sistema, podem ser identificadas diversas universidades em todo o mundo. Buscamos o *ranking* de instituições na América do Sul para conhecermos algumas delas. No período pesquisado, não constavam universidades localizadas no Suriname e Guiana.

Finalizada essa busca, selecionamos algumas universidades nele apresentadas e verificamos se as mesmas estavam cadastradas em sistemas voltados ao credenciamento de

universidades daqueles países, sistema semelhante ao e-MEC³ no Brasil. Todas as universidades verificadas eram reconhecidas pelos seus respectivos ministérios de educação e estão apresentadas na Figura 1. A pesquisa não se restringiu a um tipo de instituição, por exemplo: somente instituições públicas ou privadas ou somente universidades, entre características semelhantes. Os principais fatores que nos levaram a não restrição foram: i) interesse por incluir a universidade onde compartilhamos experiências durante nosso intercâmbio no Chile, instituição esta de cunho privado; ii) interesse em incluir a universidade onde estudamos que tem cunho público e; iii) outras especificidades, como a insuficiência de dados, que dificultavam ou impediam o prosseguimento em pesquisar instituições de um mesmo caráter, fosse ele público/privado, universidade/instituto superior ou outros nas bases de dados das quais tivemos acesso.

Figura 1 – Instituições de Ensino Superior selecionadas para a análise curricular



Mapa retirado de <<http://www.watercleanbrasil.com.br/distribuidores/>>. Acesso em 7 de janeiro de 2017 (com adaptações)

³ Sistema eletrônico de acompanhamento e regulação da educação superior no Brasil. Instituído pela Portaria Normativa nº 40 de 12 dezembro de 2007.

O processo seguinte foi encontrar nas universidades selecionadas, cursos que atendiam à formação do professor no nível desejado. Procuramos novamente nas leis de educação geral informações que auxiliassem nessa busca como, por exemplo, dados sobre a formação docente nos diversos níveis, indicando nomenclaturas como *formação de maestras e maestros* ou *formação docente em nível primário* entre outros que facilitassem a nossa busca. Quando a lei não dispunha de tal informação, encontrávamos nos campos informativos dos sites das instituições pesquisadas dados que asseguravam que o curso referia-se ao nível citado, esses dados vinham adjuntos aos planos de estudos que, por sua vez, apresentavam a matriz curricular. O Quadro nº 1 apresenta os nomes encontrados nessas duas fontes:

QUADRO N° 1: Titulação conferida aos docentes dos anos iniciais

PAÍS	TÍTULO ACADÊMICO
Argentina	Professor de Educação Primária
Bolívia	Maestra/ Maestro
Chile	Professor de educação geral básica
Colômbia	Licenciado em educação com ênfase em uma das áreas: ciências naturais e educação ambiental; <ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais, história, geografia, constituição política e democracia; • educação artística; • educação ética e em valores humanos; • educação física, recreação e esportes; • educação religiosa; • humanidades, língua castelhana e idiomas estrangeiros; • matemáticas; • tecnologia e informática.
Equador	Licenciado em Educação Geral Básica
Paraguai	Professor em Educação Escolar Básica 1° e 2° ciclos
Peru	Licenciado em Educação com especialidade em Educação Primária
Uruguai	Maestro de educação primária
Venezuela	Licenciado em Educação

Por meio da leitura das leis gerais de cada país, buscamos ainda informações complementares que auxiliassem a nossa compreensão do sistema educativo dos diferentes territórios e outros dados adicionais que pudessem enriquecer nosso conhecimento sobre o docente dos anos iniciais em aspectos que envolvessem a formação do mesmo. Assim, podemos extrair de tais documentos, elementos sobre formação de professores que

fomentaram ainda mais a nossa pesquisa, provocando maior interesse por seguir nesta linha futuramente fosse por aqueles elementos que não permitiam um entendimento mais aprofundado, fosse por outros melhor explicados que nos faziam, igualmente, querer entender e conhecer ainda mais sobre o assunto. Nos seguintes parágrafos, é possível compreender sucintamente a respeito desses extratos.

A formação inicial de professores para os anos iniciais na Argentina é de quatro anos, conforme especifica a lei. Tal formação é estruturada em dois ciclos. No primeiro ciclo ocorre uma formação básica comum que esteja centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa, no segundo, a formação se dá de modo especializado para ensinar os conteúdos curriculares de cada nível e modalidade educacional. A Lei também prevê residência durante a formação desse estudante.

Na Bolívia a estrutura é consideravelmente distinta dos demais: a formação é ofertada em Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores e, com base nas escolas que encontramos, identificamos que a estrutura curricular é a mesma para todas.

A lei geral de educação do Chile, não apresenta um aprofundamento de como deve estar disposta a formação do profissional docente para os anos iniciais, porém afirma que o docente idôneo para atuar na educação básica é entendido como aquele que possua o título de profissional da educação para o respectivo nível ou que esteja habilitado para exercer as funções de acordo com normas legais em vigor.

A formação do professor nos anos iniciais na Colômbia também se apresenta distintamente no que diz respeito à titulação. De acordo com a lei educacional desse país, o professor dos anos iniciais comprova a sua formação por meio de título de licenciado em educação ou título de pós-graduação em educação, porém, para que possa exercer a docência, o título precisa especificar ênfase em uma das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Naturais e Educação Ambiental; Ciências Sociais, História, Geografia, Constituição Política e Democracia; Educação Artística; Educação Ética e em Valores Humanos; Educação Física, recreação e desportes; Educação Religiosa; Humanidades, língua Castelhana e idiomas estrangeiros; Matemáticas; ou tecnologia e informática. Analisamos currículos de algumas dessas áreas e identificamos que estes, ainda que apresentassem conhecimentos relacionados à formação profissional específica de uma única área de conhecimento, apresentava também disciplinas comuns aos currículos de outros saberes, por exemplo: o currículo de *licenciatura em educação básica com ênfase em Língua Castelhana* e o currículo de *licenciatura em educação básica com ênfase em Ciências Naturais e Ambientais* apresentavam ambos, disciplinas como, *Infância e cultura juvenil* e *Avaliação educacional e de aprendizagem* o

mesmo verificamos ao identificarmos as disciplinas voltadas à prática, percebendo que surgiam nos diferentes currículos com nomenclaturas iguais e mesma constância.

A lei do Equador pouco especifica sobre como deve ser a formação do docente, dando mais ênfase ao profissional envolvido na docência do ensino público, mas ainda assim, trazendo poucos aspectos no que se refere à formação inicial.

O Paraguai define em lei que a formação docente se dará em nível superior e, entre os objetivos para esta formação, está o desenvolvimento da teoria e prática no desenvolvimento das ciências da educação e o fortalecimento de sua competência no campo de investigação educativa. Além das normas apresentadas na Lei paraguaia, o exercício docente também será regido pelo *Estatuto del Personal de la Educación*⁴ que regula o exercício da profissão docente nos níveis de educação inicial, escolar básica e média do sistema educacional do país, tanto para instituições públicas como privadas. Neste último documento, está previsto que a formação inicial docente seja realizada em centros de formação docente, institutos superiores ou universidades. No Peru, o requisito para exercer a docência na educação básica é a posse de título pedagógico para tal atuação, entretanto, os profissionais com títulos diferentes deste, podem exercer a docência se a especialidade em que são formados é área afim.

No Uruguai, é exigido o título que habilite o egresso à docência em educação primária. Na instituição pesquisada neste país, o curso é nomeado como magistério.

A lei da Venezuela poucas informações apresenta sobre a formação docente, porém, encontramos uma resolução⁵ que apresenta algumas proposições relacionadas à formação do professor, indicando como deve ocorrer tal formação. Uma prioridade na formação docente, de acordo com o documento, está em estimular a capacidade de reflexão constante na e sobre a ação, a fim de que o ato educativo seja transformado, assim como, ocorra mudanças positivas nas condições que limitam a aprendizagem dos alunos. Esta formação deve ainda envolver os âmbitos de formação geral, pedagógica, especializada e de práticas profissionais.

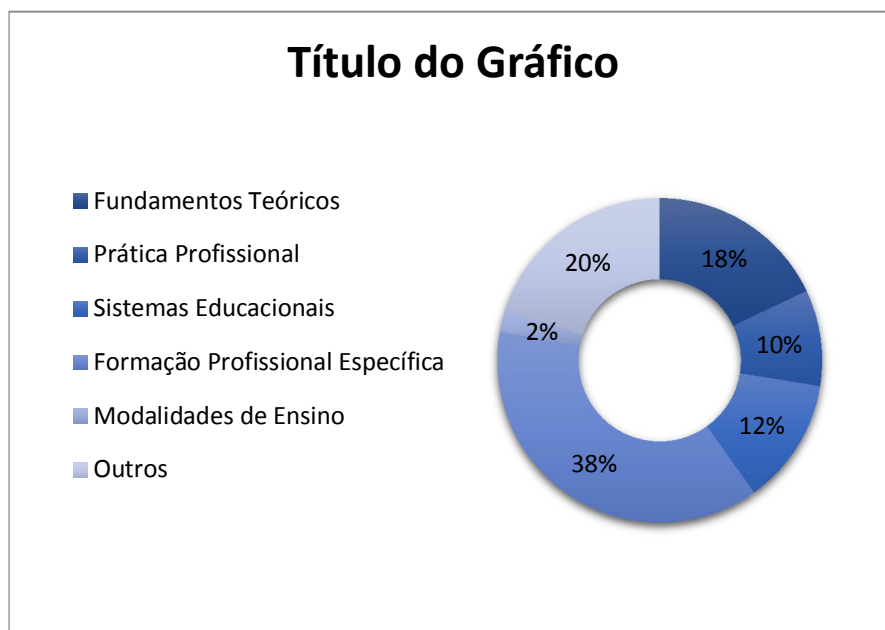
Entendendo como o professor dos anos iniciais surge nos sistema educacional e como é nomeado em cada país, nos dedicamos aos cursos identificados. Observamos a ementa dos mesmos e separamos os temas apresentados nas malhas curriculares em cinco categorias: *Fundamentos teóricos, Conhecimentos voltados à Prática Profissional, Conhecimentos relativos ao Sistema Educacional, Conhecimentos relacionados à Formação Profissional Específica, Modalidades e Outros.*

⁴ Ley nº 1.725/ 01 Establece o Estatuto do Educador

⁵ Ministerio de Educación/ Resolución nº 1

Na categoria *Fundamentos Teóricos*, estão aquelas disciplinas que envolvem distintas áreas do conhecimento e se relacionam com a educação, apresentando assim, uma base teórica sobre temas que envolvam Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia entre outros. Na categoria *Conhecimentos relacionados à Formação Profissional Específica*, estão aqueles que se referem aos conteúdos que serão ministrados pelo docente e apresentam um caráter instrumental/metodológico, como Matemática, Ensino de História e Geografia, Linguagem e escrita, entre outros. A categoria *Conhecimentos voltados à Prática Profissional*, apresenta as disciplinas que identificamos estarem voltadas à prática ou estágio durante a formação. Em *Conhecimentos relativos ao Sistema Educacional* encontram-se as disciplinas que tratam sobre o sistema educacional, envolvendo temas como avaliação, políticas públicas e gestão. *Modalidades* é a categoria que abarca as disciplinas em que são apresentados conhecimentos relacionados às distintas modalidades de ensino como a educação especial e educação de jovens e adultos. Na categoria *Outros* estão todos os conhecimentos que não tem ligação com as categorias anteriores; nesta estão aqueles apresentados como optativos no currículo de formação, ou que surgem como componente curricular com o fim de enriquecer a formação do estudante, trabalhos finais de curso além de outros conhecimentos que não se encaixam em nenhuma das outras categorias e que não serão especificados por motivo de interesse em relação ao tema deste trabalho, mas que consideramos igualmente importantes para a formação inicial docente.

Analisamos as matrizes curriculares de dez países, selecionamos um currículo de cada país e identificamos 501 disciplinas no total. Separamos as disciplinas nas categorias, como demonstrado um extrato desse procedimento no Quadro nº 2, compondo assim, 90 disciplinas ligadas à categoria *fundamentos teóricos*, compreendendo 18% do total de disciplinas; 48 se referem a *conhecimentos voltados à prática profissional*, representando 10% do total de disciplinas; 63 são relativas à categoria de *conhecimentos relacionados aos sistemas educacionais*, sendo 12% do total de disciplinas; 189 sobre *conhecimentos relacionados à formação profissional específica*, compondo 38% do total de disciplinas; 11 referente às modalidades de ensino, compreendendo 2% do total e na categoria *outros*, estão 100 disciplinas, compreendendo 20% do total de disciplinas, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Organização das disciplinas em categorias**QUADRO N° 2: Extrato de disciplinas das matrizes curriculares analisadas**

FUNDAMENTOS TEÓRICOS	SISTEMAS EDUCACIONAIS	ESPECÍFICAS	OUTROS
Antropologia e Filosofia da Educação	Avaliação I	Matemática e seu ensino	Escrita Acadêmica
Sociologia da educação	Administração das Organizações Educativas	Ciências Sociais	Oficina Vivencial
Filosofia e Educação	Gestão e Liderança Inclusiva I	Processo de Alfabetização	Produção de Textos
Educação e Sociedade: teoria e processos	Políticas Públicas e Legislação Educacional	Geografia Geral do Chile e América	Ensaio
Psicologia Educativa	Avaliação da Aprendizagem	Sintaxe da língua Castelhana	O Bom Tratamento Infantil
Psicologia da Personalidade	Currículo	Educação Artística	Educação Inclusiva
Processos Cognitivos	Planificação e gestão educativa	Didática da educação musical	Educação sexual
História da Educação	Legislação e administração do ensino	História	Higiene e educação para a saúde
Psicologia da aprendizagem	Desenho de instrumentos de avaliação	Didática da educação física e atividade lúdica	Primeiros auxílios para a educação

A priori, buscávamos realizar uma análise de modo a considerar como os conhecimentos voltados à prática profissional eram considerados durante a formação do estudante tendo como referência a carga horária de cada disciplina desta categoria. Entretanto, durante o processo de busca, encontramos poucas instituições com reconhecimento pelos respectivos sistemas legais que informassem a carga horária, de modo que, no intuito de ainda conhecer como essas disciplinas aparecem nos currículos, decidimos observar como elas se distribuem ao longo da formação, coletando informações que nos mostrassem com que frequência e em qual ou quais semestres as mesmas aparecem durante a formação do professor dos anos iniciais.

As disciplinas que em sua nomenclatura envolviam palavras como *prática*, *estágio*, *residência*, por exemplo, foram identificadas como disciplinas da categoria *Disciplinas voltadas à prática profissional*, algumas leis e sistemas de instituições pesquisadas também indicavam as disciplinas relacionadas a essa categoria, como apresentado no Quadro nº 3.

QUADRO Nº 3: Nomenclatura das disciplinas que se referem à prática profissional

PAÍS	DISCIPLINAS VOLTADAS À PRÁTICA PROFISSIONAL
Argentina	Prática Educativa I, II, III e IV
	Ateneu de Residência Pedagógica I
	Ateneu de Residência Pedagógica II
Brasil	Projetos individualizados de prática docente I e II
Chile	Prática Inicial I e II
	Prática Intermediária I, II, III e IV
	Prática Profissional I e II
Colômbia	Prática Pedagógica I e II
Equador	Atividade Pedagógica na escola I, II, III e IV
	Seminário I: sistematização de experiências pré-profissionais
	Seminário II: sistematização de experiências pré-profissionais
Paraguai	Prática Educativa I
	Prática II e III
	Educação Permanente Prática IV
	Estágio Profissional I
	Estágio Profissional II
Peru	Investigação e prática I: identidade e vocação docente
	Investigação e prática II: espaços formais de aprendizagem
	Investigação e prática III: cenários educativos alternativos

	Investigação e prática IV: a instituição educativa
	Investigação e prática IV: interação educativa
	Investigação e prática VI: interação educativa em aulas inclusivas
	Investigação e prática VII: investigação – ação
	Investigação e prática VIII: ação reflexiva e transformação
	Tese I e II: desempenho pré-profissional
Uruguai	Prática docente I: estágio de observação
	Prática docente II, III e IV: intervenção
Venezuela	Prática Profissional I, II e III
	Estágio Acadêmico

De todas as instituições pesquisadas, somente não foi possível obter informações da instituição localizada na Bolívia, uma vez que o currículo da mesma apresentava dados que não nos permitiam inferir a presença de conhecimentos voltados à prática. O currículo desse país era composto por sete módulos, cada módulo tinha uma nomenclatura, a saber, *Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática, Taller de articulação e produção de conhecimentos, Escrita Acadêmica, Comunicação e Línguas (oralidade e literatura), Valores espirituais e religiões*. Dessa forma, após a distribuição em categorias das disciplinas (Tabela 1), nos voltamos às disciplinas relacionadas à prática, a fim de observar maiores informações que nos levassem a compreender a organização dessas no currículo de cada país. Separamos dados que apresentam a quantidade de semestres dos cursos pesquisados e os semestres em que são ofertadas as disciplinas que possuem relação com a prática, conforme demonstra a Quadro 4.

Tabela 1 - Distribuição por país das disciplinas analisadas

País	Fundamentos Teóricos	Conhecimentos relacionados à prática profissional	Conhecimentos relacionados aos sistemas educacionais	Conhecimentos relacionados à formação profissional específica	Outros
Argentina	10	6	7	9	4
Bolívia	0	0	0	4	3
Brasil	9	2	12	12	17
Chile	6	8	4	27	14
Colômbia	5	2	6	32	11
Equador	8	6	7	22	15
Paraguai	18	6	10	23	7
Peru	10	10	6	15	11
Uruguai	15	4	3	18	7
Venezuela	9	4	8	26	23

QUADRO N°4 - Distribuição por país das disciplinas voltadas à prática durante a formação inicial

PAÍS	INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO	SEMESTRES DE OFERTAS DE DISCIPLINAS VOLTADAS À PRÁTICAS
Argentina	8	2º, 4º, 6º, 7º e 8º
Bolívia	-	-
Brasil	8	6º e 7º
Chile	10	1º ao 8º
Colômbia	10	8º e 9º
Equador	9	3º ao 8º
Paraguai	9	3º ao 8º
Peru	10	1º ao 10º
Uruguai	8	1º ao 8º
Venezuela	12	7º, 10º, 11º e 12º

Observando os dados da tabela 1, podemos perceber que a quantidade de disciplinas ofertadas em determinado campo de conhecimento se apresenta de forma escassa em relação a outros, inclusive àquelas relacionadas à prática, como é o caso da Bolívia, que tem o sistema de formação inicial dividido em módulos, em que cada módulo atende uma temática, mas nenhum deles foi considerado na pesquisa como conhecimento teórico, porque ou estavam voltados à formação profissional específica, ou se relacionavam ao campo acadêmico ou conhecimentos que envolviam outras temáticas que não a teórica.

Em relação à quantidade que disciplinas teóricas e as relacionadas à prática, também observamos uma assimetria entre elas em alguns países, como Colômbia e Brasil. Não é nossa intenção apresentar o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, porém, observando as temáticas abordadas nestes, entendemos que a quantidade de disciplinas teóricas se coloca ainda como ínfima na formação aqui destacada, considerando o que Saviani (2013) coloca sobre a relevância da teoria no que concerne à prática atingir seu fim, sendo a primeira essencial neste processo, percebemos que esse entendimento sobre a importância da teoria na formação desse sujeito ainda não demonstra possuir uma consistência que consiga estar unido à prática de modo que gere ações, reflexões e, quando necessário, mudanças no contexto educacional. Ademais, a notar pela constância das disciplinas voltadas à prática durante toda a formação nos países citados, percebemos que essa oferta é ainda pequena para que a práxis

ocorra considerando os estudos e observações que apresentamos nos capítulos anteriores, entre eles, a que se refere à visão de unidade (CANDAU e LELIS, 1993).

Ao observar os demais países pesquisados, com exceção da Bolívia, do Brasil e da Colômbia, inferimos, a partir da análise, que a prática aparece de forma proporcional ou considerável em relação ao tempo de formação inicial docente nas instituições pesquisadas, assim como a fundamentação teórica apresenta áreas de conhecimento que consideramos importantes nessa formação como, Psicologia, Antropologia, Sociologia, entre outras, o que nos remete ao pensamento de Saviani (2008) anteriormente apresentado sobre a relevância da teoria fundamentando a prática e, também, como sendo o aporte da prática para discussão de problemas que surgem na ação docente, confirmando o quão indispensável é a teoria na formação do futuro professor. Com base nessa análise e observando as diferenças existentes nos países de nosso continente, levando ainda em consideração que as estruturas curriculares analisadas têm como base as diretrizes curriculares por instância maior e de caráter público, compreendemos que, ao falarmos sobre a teoria e a prática, a predominância de uma em relação à outra ainda é um fator decorrente. Sabemos que, somente a partir da leitura e análise das ementas não podemos inferir a relação teórico-prática que ocorre em cada instituição de forma profunda, mas essa análise já nos permite uma percepção primeira de como a prática é atendida em distintas instituições deste continente.

Não nos cabe determinar de nenhum modo quantas disciplinas práticas e quantas teóricas são necessárias para que se tenha um curso de formação inicial docente, se assim o fosse, estaríamos cometendo o erro de acreditar que o quantitativo determina o qualitativo, mas entendemos que para o discente, dois ou menos semestres de prática para relacionar com a teoria estudada por quatro, cinco ou seis anos não parece razoável para que ele vivencie e reflita sobre todos os estudos que se dedica. Braga (s/d) afirma que os cursos voltados à formação docentes não têm correspondido de forma desejável às demandas que surgem constantemente na sociedade e que envolvem os mais diversos campos como o econômico, tecnológico e político. Entre os aspectos que a autora aponta, está a importância da práxis nessa formação e o estímulo à postura crítica do sujeito, esta última será possível se a sua formação promove o diálogo e a atividade prática, colocados diante dos problemas que surgem nas instâncias econômica, política e educativa. Os currículos devem trazer em seus conteúdos uma contextualização do mundo, promovendo uma integração entre eles, tendo como base a realidade, interagindo as diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade. Essa proposta nos traz a ideia de transformação, uma vez que o professor formado em perspectivas como as que são apontadas pela autora poderá promover

em seu trabalho uma visão emancipatória, contribuindo na formação cidadã de sujeitos ativos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizou uma análise dos currículos de formação inicial de professores para os anos iniciais constantes em algumas instituições da América do Sul, buscando entender como se dá a relação teórico-prática a partir da estrutura curricular de cada país concernente ao que determina a Lei Geral de Educação dos mesmos.

Considerando o pressuposto de que o currículo prescrito é uma ferramenta que pode demonstrar-nos de forma sólida como a teoria e a prática aparecem na formação do professor, pensamos ser o currículo um instrumento indispensável para a organização de conhecimentos que compõem a formação de diferentes áreas presentes no mundo do trabalho, em especial, as áreas voltadas para a educação, uma vez que estamos envolvidas nela. Assim, nossa análise, pautada em currículos de formação inicial de professores dos anos iniciais na América do Sul, buscou ampliar a visão a respeito de como essa formação ocorre em territórios diferentes do nosso, mas que dividem espaço no mesmo continente em que nos encontramos, expandindo o nosso pensamento para outros horizontes e refletindo sobre nossas discussões constantes enquanto discentes, sobre o modo como conhecemos a relação entre a teoria e a prática e conferindo por meio de currículos de outros países como tal relação tem se dado aos nossos companheiros que se formam para exercer a mesma profissão, identificando as aproximações e distanciamentos no que se refere a essa relação.

Entendendo como muito relevante uma formação pautada em princípios que norteiem e resguardem essa relação teórico-prática, sobre a importância de uma formação inicial que logre atender aquilo que lhe diz respeito, compartilhamos o pensamento de Gatti (2011, p. 305)

Pensamos o professor como um profissional e, como tal, ele deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho. Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica, adequada e suficiente, para que os que dele saíam possam se inserir no trabalho com condições de atuarem – e de se aperfeiçoarem constantemente – com base em bons fundamentos formativos iniciais. [...]

Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam. A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional.

Por meio das análises dos currículos, observamos que a teoria e a prática nem sempre indicam uma visão de unidade, dada a inconstância em que a primeira aparece no currículo em relação à segunda. Encontramos currículos que ora a teoria surgia de forma tímida, ora a prática. Não identificamos disciplinas com caráter integrador. As disciplinas relativas à

formação profissional específica, por vezes, surgiram em proporção maior em relação àquelas de cunho teórico ou prático e àquelas voltadas ao conhecimento do sistema educacional, devido à ausência ou menor frequência, indicam terem sido escamoteadas em virtude de fatores que desconhecemos, uma vez que não encontramos informações específicas, excetuando-se aquelas que ocasionalmente se referem à prática, nas leis dos países ou currículos pesquisados. Esta pesquisa nos permitiu observar que o que os estudos e percepções de diferentes autores apresentados neste trabalho afirmam, não se restringe ao cenário brasileiro, pelo contrário: é identificado de forma igualmente ou mais limitada em alguns casos em outros países da América do Sul, o que é para nós um dado preocupante, uma vez que se trata da formação de um sujeito que terá influência na formação de muitos outros.

A partir desta pesquisa, pretendemos estudar de forma mais detalhada sobre os currículos de formação inicial de professores para os anos iniciais considerando tanto o nacional quanto o internacional, a fim de construirmos novas percepções a respeito deste documento, buscando entender ainda, como a relação teoria-prática surge nessa formação não somente no currículo, mas em outros documentos legais. Este aprofundamento em nível nacional poderá abranger universidades de todos os estados ou regiões, considerando as leis educacionais vigentes, principalmente aquelas relacionadas à formação de professor, de modo a verificar inclusive, os diferentes tipos de instituições que ofertam o curso voltado para o fim aqui estudado. Em nível internacional, poderemos realizar um estudo envolvendo os países do Mercosul, entendendo que a economia, sendo um fator importante no desenvolvimento desses países, pode exercer influência também na formação docente, uma vez que ambos compõem as diferentes sociedades que fazem parte desse acordo.

Considerando o aqui exposto, sabemos que ainda há muito que mudar, não só em relação à estrutura curricular, as leis e diretrizes, mas em relação à percepção do próprio docente no que diz respeito à importância da relação teórico-prática se, atualmente a formação inicial ainda se vê como deficitária, cabe-nos como discentes, buscarmos melhorias para tal e ainda nos unirmos ao corpo docente com o interesse de pensarmos uma formação que considere a relação aqui defendida. Do contrário, parece-nos que haverá sempre um ciclo, em que o discente se forma com condições insuficientes para a atuação docente, desconhecendo ou ignorando a importância igualitária entre teoria e prática.

PARTE III.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao fim desta caminhada que, em realidade, é apenas o marco inicial da minha carreira docente, coleciono uma considerável quantidade de pensamentos que configuram o conceito de docência para mim. Esse conceito está para além de exercer uma profissão, mas alcança aspectos intrapessoais que me fizeram e me fazem refletir sobre minhas ações diante do mundo. O conhecimento construído ao longo desses anos de formação na graduação me formou não só para ser uma professora, como ainda, uma melhor pessoa.

Para o futuro, que é já amanhã, eu tenho como objetivo exercer a docência nos primeiros anos da educação básica, de modo a contribuir na formação dos sujeitos que comigo estarão de forma positiva, despertando e promovendo neles o que possuem de melhor para oferecer ao outro e ao mundo. Instigando-os constantemente à mudarem aquilo que o conformismo insiste em considerar imutável, como as condições sociais em que se encontram ou as percepções acerca da vida baseadas no senso comum.

Eu quero a cada dia, exercer minha função com sabedoria e paciência, com força e desejo por mudança, por respeito, por valorização de si e do outro. Eu quero ser o diferencial na vida daqueles que compartilharem comigo dias, meses e semanas em uma sala de aula, não quero que eles simplesmente lembrem do meu nome porque eu fui professora deles em determinado ano de suas vidas. Na verdade, não importa que se lembre do meu nome, importa que aquilo que eu compartilhe com eles faça a diferença em suas reflexões e ações e que eles levem a outros o que os fez mudar para melhor.

Desejo ainda o aprofundamento nos estudos relacionados à educação, considerando isso como uma base para que a minha prática seja exitosa, levando sempre em conta que a importância dessa relação, quero estar sempre aberta ao conhecimento e permitir-me aprender com todos, independente da idade ou situação, quero sempre ter em mente que não devo deixar que a minha profissão exija que eu saiba tudo, principalmente quando for cobrada por isso, mas também quero mais ainda que esteja claro que ter anos de experiência em sala nunca prescindirá uma formação contínua.

Além de todas essas intenções que desejo que comecem a acontecer em breve, quero sempre ter a clareza de que o meu trabalho surge pela necessidade do outro, então eu devo sempre respeitá-lo, considerar suas ideias, reflexões e experiências e enxergá-lo como sujeito ativo de sua história, quero incentivá-lo, despertá-lo a conhecer o que ainda é desconhecido para ele, mostrando-lhe as habilidades que existem dentro dele e o quanto ele é capaz, talvez isso tenha me faltado ao longo da minha formação básica, as escolas onde estudei respiravam

muito o ar tecnicista e tradicional, éramos alunos ali somente cumprindo hora para ao fim de cada etapa receber um título que permitiria a promoção para a etapa seguinte. Pouco sentido a escola fez para mim, mas sei que se o corpo docente não estivesse contaminado com as tendências que essas escolas adotavam, certamente poderiam ter feito maior diferencial em meu processo de formação. Agradecida, porque ainda tive a oportunidade – na universidade – de respirar novos ares que não aqueles que me sufocavam, mais agradecida ainda, porque conhecendo novas perspectivas, poderei adotá-las em minha prática docente e fazer a diferença na vida de cada educando.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- BRAGA, R. G. M. S. Formação de professores para a educação básica. s.d. Disponível em <http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/ae/91/materia2.htm>. Acesso em 22/jan
- BRASIL. Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946
- _____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- _____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961.
- _____. Lei de 15 de outubro de 1827. 1827.
- _____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.
- _____. Resolução CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.
- _____. Resolução CNE 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 19-29.
- CRUZ, S.P.S. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A.; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola e outros (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: ALB, 1998.
- GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da e outros (Orgs.). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 36-46, dez-jan. 2013-2014. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B. A (Coord.); BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI Jr., P. *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. 2001.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola e outros (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. *Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial*. Inter-Ação, 27 (2), p. 1-54, jul/dez. 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24. 2005/2006.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *A política educacional no Brasil*. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 30-39.

ANEXOS

MATRIZES CURRICULARES UTILIZADAS NA PESQUISA

ARGENTINA⁶

Instituição: Pontifícia Universidad Católica Argentina

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Antropologia e filosofia da Educação	Teologia I
Pedagogia	Didática
Sujeitos da Aprendizagem I	Jogo e desenvolvimento infantil
Contextos socioculturais de aprendizagem	Seminário de investigação educativa I: corporeidade e motricidade
<i>Taller</i> de comunicação I: leitura, escrita e oralidade	Prática educativa I: experiência social em organizações da comunidade: escolas e aulas
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
História da educação argentina	Sociologia da educação
Didática e currículo do nível primário	Matemática e seu ensino
Sujeitos da aprendizagem II	Psicologia educacional
<i>Taller</i> de comunicação II: integração das TICs no ensino e aprendizagem	Seminário de investigação educativa II: alfabetização inicial
Língua, literatura e seu ensino	Prática educativa II: experiência pedagógica em instituições educativas de âmbitos urbanos, suburbanos e rural
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Avaliação I	Ciências naturais e seu ensino
Educação artística e seu ensino	Educação física e seu ensino
Ciências sociais e seu ensino	Seminário de investigação educativa III: problemáticas do nível primário
<i>Taller</i> de comunicação III: a comunicação educativa e a gestão da aula	Prática educativa III
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Governo da educação	Seminário de investigação educativa IV: investigação em e para a ação docente
Teologia II	Ateneu de residência pedagógica I
Avaliação II	Ateneu de residência pedagógica II
Prática educativa IV (residência pedagógica)	<i>Taller</i> de comunicação IV: apresentações em âmbitos diversos

⁶ Matriz curricular disponível em <http://www.uca.edu.ar/uca/index.php/ingreso/showinfo/es/universidad/Ingresantes/ingreso-buenos-aires/informacion/informacion-de-la-carrera/id/431>. Acesso em 10.10.2016

BOLÍVIA⁷

Instituição: Escuela de Formación Superior de Maestras y Maestros Franz Tamayo

MÓDULO 1	Ciências naturais
MÓDULO 2	Ciências sociais
MÓDULO 3	Matemática
MÓDULO 4	<i>Taller</i> de articulação e produção de conhecimentos
MÓDULO 5	Escrita acadêmica
MÓDULO 6	Comunicação e línguas (oralidade e literatura)
MÓDULO 7	Valores espirituais e religiões

⁷ Matriz curricular disponível em <<http://dgfm.minedu.gob.bo/index.php/convocatoria/descargar/131>> .
Acesso em 12.10.2016

BRASIL⁸

Instituição: Universidade de Brasília

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Antropologia e educação	Projeto 2 – projetos de ensino, pesquisa e extensão
Perspectivas do desenvolvimento humano	História da educação
Oficina vivencial	Pesquisa em educação 1
Educação e linguagem tecnológicas	O educando com necessidades educacionais especiais
Projeto 1 – orientação acadêmica integral	Organização da educação brasileira
	Práticas mediáticas na educação
	Fundamentos da educação ambiental
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Psicologia da educação	Educação matemática I
Ensino de ciência e tecnologia I	Sociologia da educação
Ensino e aprendizagem da língua materna	Orientação educacional
Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE	Didática fundamental
Oficina de audiovisuais na educação	Educação de adultos
Educação e trabalho	Desafios na formação do educador
Cultura organizacional	
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
História da educação brasileira	Políticas públicas de educação
Administração das organizações educativas	Educação em geografia
Processo de alfabetização	Orientação vocacional profissional
Educação infantil	Educação e multiculturalismo na contemporaneidade
Avaliação escolar	Avaliação educacional do deficiente mental
Educação matemática II	Pensamento educacional brasileiro
Filosofia com crianças	Projeto 4 – projetos individualizados de prática docente 1
Escolarização de surdos e LIBRAS	
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Filosofia da educação	Avaliação nas organizações educativas
Ensino de história, identidade e cidadania	Seminário sobre trabalho final de curso
Ensino de ciência e tecnologia II	Educação estética e cultura
Projeto 4 - projetos individualizados de prática docente 2	Projeto 5 – Trabalho final de curso
	Educação em saúde
	Oficina de textos acadêmicos

⁸ Matriz curricular disponível em <https://www.matriculaweb.unb.br/graduacao/fluxo.aspx?cod=9229>. Acesso em 7.1.2017

CHILE⁹

Instituição: Universidad Central de Chile

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Comunicação oral e escrita	Curso transversal institucional II
Curso transversal institucional I	Didática geral
Pedagogia teatral	Teoria e prática do jogo para a aprendizagem
Tecnologias para o ensino e aprendizagem	Historia geral do Chile e da América
Geografia geral do Chile e América	Ciências físicas e químicas
Ciências da vida e seu fundamento	Psicologia do desenvolvimento
Filosofia e educação	Educação inclusiva
Prática inicial I	Prática inicial II
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Didática da arte e cultura visual	Pensamento crítico
Artes musicais e sua didática	Expressão corporal e didática
Comunicação e manejo instrumental do idioma	Currículo e avaliação da educação básica com enfoque inclusivo
Aritmética e estatística	Recepção e produção de textos
Prática intermediária I	Álgebra e geometria
Psicologia educacional e neurociências	Prática intermediária II
Currículo e avaliação para a diversidade	Ciências sociais e educação
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Inovação tecnológica em educação	Didática para a inovação tecnológica em educação
Didática das ciências sociais I	Didática das ciências sociais II
Didática da leitura, escrita e comunicação oral I	Didática da leitura, escrita e comunicação oral II
Didática da matemática I	Didática da matemática II
Prática intermediária III	Prática intermediária IV
Didática das ciências naturais I	Didática das ciências naturais II
Interculturalidade	Gestão e liderança inclusiva I
	Formação cidadã
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Gestão e liderança inclusiva II	Cultura e educação latino-americana
Inglês I	Inglês II
Prática profissional I	Prática profissional II
Investigação educativa	Seminário de grado
NONO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE

⁹ Matriz curricular disponível em <
http://www.uccentral.cl/prontus_uccentral2012/site/edic/base/port/f_pedagogia_educacion_general_basica.html>.
 Acesso em 7.1.2017

Educação e comunicação digital mídia I	Especialização II (menção matemática e/ ou linguagem)
Especialização I (matemática e/ou linguagem)	Seminário de título II
Seminário de título I	Eletivo complementar

COLÔMBIA¹⁰

Instituição: Universidad de Antioquia

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<i>Taller</i> de fonética e fonoaudiologia	Morfologia da língua castelhana
Tensões e rupturas do estudo da língua	Sintaxe da língua castelhana
Introdução à literatura	Literatura grega e latina
Tensões e rupturas no estilo textual literário	Teoria do texto narrativo
<i>Taller</i> : memória, arte e escrita	<i>Taller</i> corpo, palavra e forma
Sujeitos no ato educativo	Tradição e paradigma em pedagogia
História, imagem e concepção professoral	
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Semântica da língua castelhana	Projeto semiótica crítica
<i>Taller</i> de interpretação e produção de texto	Dramaturgia e teatro
Teoria do texto poético	Prática I – contextualização
<i>Taller</i> leitura e escrita da prática cultural	Teoria curricular e contexto educativo
Arte, estética e educação	Avaliação educativa e da aprendizagem
Pedagogia inclusiva e incapacidade	
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Pragmático	Projeto em psicolinguística
Ensaio	Projeto literatura infanto-juvenil
<i>Taller</i> tecnologia, mediação e subjetividade	Prática III ensino da língua e literatura
Prática II discussão curricular	Educação e sociedade: teoria e processos
Infância e cultura juvenil	Formação e constituição da subjetividade
Políticas públicas e legislação educacional	Cognição, cultura e aprendizagem
Formação cidadã e constitucional	
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Projeto de sociolinguística	<i>Taller</i> de latim
Literatura europeia	Literatura latino-americana
Literatura espanhola	Literatura colombiana
Prática IV ensino da linguagem e literatura	Prática pedagógica I
	Gestão e cultura escolar
NONO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE
História da língua castelhana	Seminário de investigação linguística
Literatura contemporânea	Seminário de investigação em literatura
Prática pedagógica II	Seminário de interdisciplinar pedagógico do saber
<i>Cybercurrículo</i> médio e processo educativo	Trabalho de graduação
Ética e educação política	

¹⁰ Matriz curricular disponível em < <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/estudiar-udea/pregrado/oferta/>>. Acesso em 9.10.2016

EQUADOR¹¹

Instituição: Universidad de Cuenca

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Inglês I	Inglês II
Escola, contexto e desenvolvimento	Desenvolvimento do pensamento
Psicologia educativa	Comunicação educativa
A educação como feito histórico	Pedagogia
Currículo	Didática geral
Leitura crítica e produção de textos	Desenho curricular
Educação e cultura	Desenvolvimento da infância e adolescência
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Inglês III	Epistemologia e educação geral básica
Estratégias para o desenvolvimento do pensamento	Recursos didáticos para a aprendizagem
Didática das ciências sociais I	Psicomotricidade e expressão lúdica
Atividade pedagógica na escola I	Atividade pedagógica na escola II
Informática básica	Didática das ciências sociais II
Avaliação da aprendizagem	Didática da língua e literatura II
Didática da língua e literatura I	Expressão artística na educação
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Tecnologia educativa multimídia	Investigação como estratégia didática
O bom tratamento infantil	Optativa I
Didática da matemática I	Didática da matemática II
Atividade pedagógica na escola III	Ética profissional, valores e direitos humanos para a educação geral básica
Investigação para a inovação educativa	Didática das ciências naturais II
Didática das ciências naturais I	Atividade pedagógica na escola IV
Estatística	
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Educação e diversidade	Cultura física I
<i>Taller</i> I: formulação da proposta de investigação	<i>Taller</i> II: métodos e técnicas de recopilação da informação
Sexualidade e educação sexual	Legislação educativa e gestão na escola
Optativa II	Estratégias para as dificuldades na aprendizagem
Didática da cultura física	Livre escolha I
Seminário I: sistematização de experiências pré-profissionais	Projeção profissional
	Seminário II: sistematização de experiências pré-profissionais

¹¹ Matriz curricular disponível em < <http://www.ucuenca.edu.ec/la-oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-filosofia/carreras/edu-gen-bas>>. Acesso em 9.10.2016

	Optativa III
NONO SEMESTRE	
Cultura física II	
<i>Taller</i> III: estruturação e escrita do informe final	
Livre escolha II	
Tutoria de trabalho de graduação	

PARAGUAI¹²

Instituição: Universidad Iberoamericana

PRIMEIRO CURSO	SEGUNDO CURSO
Pedagogia geral	Psicopedagogia da aprendizagem I
Fundamentos bio-fisiológicos da educação	Tecnologia educativa II
Fundamentos da psicologia geral e da aprendizagem	Teorias da aprendizagem
Fundamentos filosóficos	Estatística educacional
Comunicação oral e escrita em castelhano I	Psicologia evolutiva II
Comunicação oral e escrita em guarani I	Prática educativa I
Metodologias de estudo I	Didática geral II
Lógica matemática	Língua e literatura castelhana e guarani I e sua didática
Introdução a psicomotricidade	Matemática I e sua didática – avaliação educativa I
Educação em valores e ética profissional	Psicopedagogia da aprendizagem II
Fundamentos sócio-antropológicos da educação	História da educação
Psicologia evolutiva I	Realidade educativa paraguaia
Didática geral I	Gestão e administração da educação I
Educação artística	Prática II
Comunicação oral e escrita em guarani II	Ciências sociais I e sua didática
Introdução a psicopedagogia	Ciências naturais e saúde I e sua didática
Matemática com ênfase em estatística	Avaliação educativa II
Comunicação oral e escrita em castelhano II	Psicomotricidade I
Tecnologia educativa I	
TERCEIRO CURSO	QUARTO CURSO
Orientação educacional e vocacional	Psicologia da personalidade
Currículo	Português I
Educação emocional	Política educativa e comparada
Ética profissional	Metodologia da investigação científica III
Psicologia social	Estágio profissional I
Prática III	Língua e literatura castelhana III e guarani III e sua didática
Língua castelhana II e guarani II e sua didática	Matemática III e sua didática
Matemática II e sua didática	Avaliação dos centros educativos
Metodologia da investigação científica I	Psicopedagogia preventiva
Educação inclusiva	Português II
Gestão e administração educacional II	Metodologia da investigação científica IV
Metodologia da investigação II	Estágio profissional II

¹² Matriz curricular disponível em < <http://profesorado.unibe.edu.py/malla-curricular-eeb.html>>. Acesso em 31.10

Educação permanente – prática IV	Ciências sociais III e sua didática
Ciências sociais II e sua didática	Ciências naturais e saúde III e sua didática
Ciências naturais e saúde II e sua didática	

PERU¹³

Instituição: Pontificia Universidad Católica del Perú

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Estratégias para a aprendizagem autônoma	Arte, comunicação e expressão
Educação para o desenvolvimento sustentável	Redação acadêmica
Investigação e pratica I: identidade e vocação docente	Investigação e pratica II: espaços formais de aprendizagem
Introdução à filosofia	Historia do século XX
Linguagem e sociedade	Didática da educação musical
Matemática	Desenvolvimento humano
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Educação, sociedade e cultura	Teoria da educação e correntes educativas
Filosofia da educação	Investigação e pratica IV: a instituição educativa
Investigação e pratica III: cenários educativos alternativos	Didática da psicomotricidade
Matemática para educação primária	Didática da numeração e operações
Didática das artes integradas	Programação e diversificação curricular
Processos cognitivos	Processos afetivos e sociais
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Investigação e pratica V: interação educativa	Política e legislação educativa
Didática da comunicação I	Educação inclusiva
Didática da geometria, medição e estatística	Investigação e pratica VI: interação educativa em aulas inclusivas
Enfoques e modelos didáticos	Didática da comunicação II
Estratégias para aprender a aprender	Didática da identidade e convivência democrática
Psicologia da aprendizagem	Orientação e tutoria educativa
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Cristianismo, ciência e cultura	Avaliação das aprendizagens
Planificação e gestão educativa	Antropologia da educação
Investigação e prática VII: investigação – ação	Investigação e pratica VIII: ação reflexiva e transformação
Educação rural, aulas <i>multi-idade e multi-grau</i>	Recursos educativos para o ensino
Didática da identidade histórica, geográfica e cultural	Didática da formação religiosa
Problemas de aprendizagem e conduta na	Didática das ciências naturais

¹³ Matriz curricular disponível em <<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/carreras-y-planes-especiales/educacion-primaria/plan-de-estudios/>>. Acesso em 11.10.2016

aula	
NONO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE
Ética profissional	Educação da sexualidade
Tese I e desempenho pré-profissional	Tese II e desempenho pré-profissional
Programas e ações com pais de família e comunidade	

URUGUAI¹⁴

Instituição: Universidad Católica del Uruguay

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO
Educação artística: linguagens artísticas	Biologia
Físico-química	Didática
Geografia	Educação artística visual e plástica
Historia	Língua II
Historia da formação docente	Matemática II
Língua I	Informática
Matemática I	Pedagogia II
Pedagogia	Psicologia da educação
Psicologia evolutiva	Sociologia da educação
Sociologia	Seminário de matemáticas
Prática docente I: estágio de observação	Teoria do conhecimento e epistemologia
	Prática docente II: intervenção
TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Ciências naturais	Análise pedagógica da prática docente
Ciências sociais	Educação em contextos diversos
Didática II	Escola e família
Educação artística II: expressão corporal	Fenomenologia da religião
Educação artística II: música	Filosofia da educação
Educação e integração de tecnologias digitais	Higiene e educação para a saúde
Historia da educação	Legislação e administração do ensino
Investigação educativa	Línguas estrangeiras
Produção intelectual e estilos de comunicação	Literatura
Psicomotricidade	Seminário de dificuldades de aprendizagem
Seminário de ética	<i>Talleres</i> de aprofundamento teórico e apoio à prática docente III e IV
<i>Taller</i> aprofundamento e apoio à prática docente I e II	Prática docente IV: intervenção
Prática docente III: intervenção	

¹⁴ Matriz curricular disponível em <<https://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/ciencias-humanas/magisterio>>. Acesso em 31.10.16

VENEZUELA¹⁵

Instituição: Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacin

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Linguagem e habilidades cognitivas	<i>Taller</i> de linguagem para educação integral
Orientação	Psicologia geral
Atividade física e saúde	Atividades de recreação
Ciência, homem e cultura	Historia da educação
Metodologia da investigação	<i>Taller</i> de primeiros auxílios para a educação
Fundamentos da educação básica integral	Lógica
Pedagogia geral	
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
História universal	Seminário de lecto-escritura para a educação integral
Psicologia evolutiva	Psicologia da aprendizagem
<i>Taller</i> de educação em valores e formação cidadã	Psicobiologia e patologias do desenvolvimento escolar
<i>Taller</i> de música para a educação integral	Fundamentos e didática das matemáticas e estatística
Didática geral	<i>Taller</i> para o desenho de instrumentos de avaliação
Inglês I	Inglês II
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Qualidade e produtividade	Desenvolvimento da capacidade empreendedora
<i>Taller</i> de artes cênicas e expressão corporal	Seminário de psicopedagogia para crianças com incapacidade
<i>Taller</i> de literatura infantil, conto e poesia	Fundamentos e didática das ciências naturais
Desenvolvimento sustentável	Meios instrucionais
Avaliação das aprendizagens	Planificação educativa
Inglês III	Inglês IV
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Fundamentos e didática da educação estética	<i>Taller</i> de arte e construção do material didático
Geografia geral	Fundamentos e didática da biologia e química
Prática profissional I	Geografia da Venezuela
Fundamentos e didática da geometria	Saúde infantil I
Didática dos processos	Tecnologias aplicadas para a educação básica integral
Inglês V	Optativa I

¹⁵ Matriz curricular disponível em < <https://www.urbe.edu/estudios/pregrado/humanidades/educ-integral.html>>. Acesso em 7.1.2017

Serviço comunitário	
NONO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE
Deontologia e ação profissional	Seminário de investigação I
Seminário de orientação educativa, família e comunidade	Prática profissional II
História da Venezuela	Didática da educação física e atividade lúdica
Saúde II e educação sexual	Seminário de educação para o trabalho
Didática da informática para a educação básica integral	Bibliotecas escolares
Optativa II	Optativa III
DÉCIMO PRIMEIRO SEMESTRE	DÉCIMO SEGUNDO SEMESTRE
Seminário de investigação II	Seminário de investigação III
Prática profissional III	Estágio acadêmico
Bases sociológicas e legais do sistema educativo venezuelano	
Educação comparada	
Eletivo	
Gestão educativa	