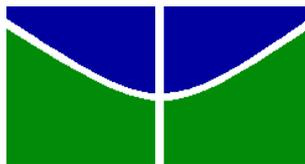


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Gabriella Rosa Andrade

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE: uma análise dos cursos de Pedagogia do  
entorno do Distrito Federal.**

Brasília, 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Gabriella Rosa Andrade

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE: uma análise dos cursos de Pedagogia do  
entorno do Distrito Federal.**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Dra. Shirleide Silva Cruz.

Brasília, março de 2013

**Gabriella Rosa Andrade**

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE: uma análise dos cursos de Pedagogia do  
entorno do Distrito Federal.**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Dra. Shirleide Silva Cruz.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shirleide Silva Cruz (Orientadora)

Universidade De Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Universidade de Brasília

Brasília, 05 de abril de 2013.

## DEDICATÓRIA.

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais e irmã; Douglas Jose, Marizeth Rosa e Fernanda Rosa por tentarem me ajudar em tudo que eu precisasse, pela compreensão, amizade e carinho.

Aos meus Avós, Santil(*In memorian*) e Marieta Moreira; João Daminhão e Elizath Silva (*In memorian*) sei que se felicitariam com a realização deste trabalho, em especial à minha Vó Marieta Moreira que é minha educadora inspiradora.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por permitir que eu caminhasse até aqui.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz, por todo seu empenho, carinho e paciência ao me orientar neste trabalho

À banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Danielle Xabregas Pamplona Nogueira que se disponibilizaram a avaliar este trabalho com todas as limitações, pela confiança e por todas as enriquecedoras contribuições.

Ao Grupo GEPEFAPE, com todas as pessoas que o torna um grupo vivo e orgânico, ao Grupo do Pibic- Shirleide. Por proporcionarem os espaços de discussões mais significativas da minha graduação e por permitirem troca de saberes da forma mais sistemática e prazerosa possível.

Aos meus pais e irmã, Douglas Jose, Marireth Rosa e Fernanda Rosa por sempre me apoiarem e serem meu porto seguro.

À todos os meus colegas de curso que tornaram estes quatro anos de graduação um espaço amoroso e inspirador, de modo especial aos grandes amigos; Andréia Soares, Deise Rocha, Letícia Marinho, Virgílio Soares e Virgínia Cardoso

À todos os meus parentes, amigos e irmãos de comunidade, que torceram e rezaram por mim durante este período

Ao meu namorado, Rubens Praser Junior, que esteve ao meu lado durante esta pesquisa, por sua compreensão e respeito aos meus horários de estudo e todo o apoio emocional oferecido, que foram fundamentais nos meus momentos de desânimo.

## RESUMO

Este trabalho buscou analisar os currículos das instituições de ensino superior que oferecem o curso de pedagogia no entorno do Distrito Federal buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente. Tivemos como referencial teórico os estudos de Gatti e Nunes (2008), Batista Neto (2006), Shulman (1986) e Libâneo (2008), Lima (2007) relacionados à discussão e análises de currículos de formação de professores e saberes docentes. Para analisar a profissionalidade polivalente partimos do conceito de profissionalidade posto por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006), Dubar (1987) e Cruz (2012). Buscamos em Freitas (2007) e Dias (2011) elementos de análise sobre as políticas e programas para formação de professores. Como também tivemos como documentos norteadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, (DCN) Resolução 7/2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, (DCP) Resolução 1/2006. Os cursos tomados para esta pesquisa estavam localizadas na base de dados do e-MEC, as matrizes curriculares foram extraídas dos sites institucionais, correspondendo à quinze instituições analisadas. Os achados da pesquisa favoreceram uma análise que girou em torno da compreensão do “debate” identificado nas matrizes sobre as disciplinas que ‘ocupam/ganham” maior espaço curricular e são definidoras de elementos constitutivos da profissionalidade polivalente. Assim, o foco na alfabetização, o condensamento de disciplinas de objetos de conhecimentos diferentes em áreas de estudos afins, a falta das disciplinas relacionadas à educação física e artes, a predominância da perspectiva metodológica no trato com os conteúdos e a falta da perspectiva interdisciplinar e a dispersão das disciplinas que tratariam das dimensões dos conhecimentos didáticos-pedagógicos foram as características identificadas que se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade polivalente que é marcada pela demanda de lecionar as diferentes áreas dos currículo da educação básica.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Polivalência, Formação de professores.

## ABSTRACT

This paper has attempted to analyse the curriculums of institutions of higher education that offers pedagogy course around the Distrito Federal, looking for possible approximations and/or distances related to polyvalent professionalism. We had as theoretical reference the studies of Gatti and Nunes (2008), Batista Neto (2006), Shulman (1986) and Libâneo (2008), Lima (2007) related to discussion and curriculum's analysis of teachers formation and teaching knowledges. To analyse the polyvalent professionalism we started from professionalism's concept laid by Ramalho, Nuñez and Gauthier (2006), Dubar (1987) and Cruz (2012). We seek in Freitas (2007) and Dias (2011) elements of analysis about politics and formation programs for teachers. We had as guiding documents the National Curriculum Guidelines for elementary school, (DNC - Diretrizes Curriculares Nacionais) Resolution 7/2010 and the National Curriculum Guidelines for pedagogy course, (DNC - Diretrizes Curriculares Nacionais) Resolution 1/2006. The courses subjects of this research were located in the e-MEC database, the curriculum matrices were extracted from institutionals web sites, corresponding to the fifteen institutions analized. The research results were favorable to analysis around of comprehension of the "debate" identified in the matrices about the disciplines that "occupy/gain" more curriculum relevance and are definers of the constituent elements of polyvalent professionalism. So, the focus on alphabetizing, the condensation of disciplines of different knowledge objects in similar studies areas, the lack of disciplines related to physical education, music and arts, the predominance of methodological perspective in dealing with the contents and the interdisciplinary perspective lack and the dispersion of disciplines that would treat the dimensions of didatic-pedagogue knowledge were the identified characteristics that are closer or more distant of the polyvalent professionalism's construction that is branded by the demand of teach the different areas of basic education curriculum. by the demand of teach the different areas of basic education curriculum.

**Keywords:** Teacher professionalism, Polyvalency, Teaching Formation.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos cursos por municípios, modalidades e dependência adm.....	1
Tabela 2: Distribuição por instituição das disciplinas relacionadas aos conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos das disciplinas de referência .....	21

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Localização das sedes dos pólos por região. ....	16
Gráfico 2: Categorias de organização das disciplinas nas matrizes .....	19

## SUMÁRIO

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE TABELAS .....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	2
<b>CAPÍTULO I PERSPECTIVAS DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM RECORTE.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO III ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DO ENTORNO DO DISTRITO FEDERAL: QUAIS CONHECIMENTOS? QUAL PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE? .....</b>	<b>20</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	30
REFERÊNCIAS.....	31

PARTE 1

## MEMORIAL

Nasci em 15 de Novembro de 1989, filha mais velha do casal Douglas Jose e Marizeth Rosa, tenho apenas uma irmã, Fernanda Rosa e chamo-me Gabriella Rosa. Minha vida escolar iniciou-se aos quatro anos, na escolinha Disneyland, onde eu ficava para meus pais irem trabalhar, logo após fui matriculada na Escola Normal de Taguatinga, onde estudei os anos iniciais do ensino fundamental. Nesta escola tive um contato muito próximo com as normalistas, as estagiárias, daí surgiu a minha inspiração para a docência, pois gostava muito da visita delas na sala de aula e queria ser uma normalista. Nesta escola tinha as classes especiais, com alunos DA (deficientes auditivos) e todos os dias no acolhimento dos alunos aprendíamos algum sinal de libras, eu também queria ser professora de libras.

Os anos finais do EF e o Ensino Médio também cursei em escola pública, a minha impressão é que a cada ano que passava eu aprendia menos na escola, estes anos foram marcados pelas grandes amizades e os trabalhos em grupo. Destaco também que nesta fase do Ensino médio não participei do PAS (Processo de Avaliação Seriada) por desconhecimento, isto revela um certo despreparo da escola que não incentivava a progressão dos estudos dos alunos e também minha e da minha família. No terceiro ano conheci uma amiga que me explicou como funcionava o esquema dos vestibulares e começamos a nos preparar, estudávamos sozinhas no horário contrário da aula. No ano posterior fiz um cursinho preparatório e no ano seguinte (2009) ingressei na Universidade de Brasília, no curso de Pedagogia.

A universidade foi a experiência mais encantadora que tive em minha vida, aqui fui realmente convidada a me relacionar com o que eu estava aprendendo, o ensino aqui me levou a incertezas e questionamentos, confesso que no começo me sentia muito desconfortável e insegura pois nunca tinha passado por tal situação. Toda a carga de leitura, a distância percorrida entre a minha casa e faculdade tudo isto era muito novo, a autonomia na organização do meu tempo, o pessoal e o acadêmico, me exigiram que eu amadurecesse bem de pressa.

A cada semestre que passava eu me encantava mais pela pedagogia e também sentia um pouco de vergonha pelo meu despreparo frente as teorias, fundamentos e pesquisa, mas isto me incentivou a me dedicar mais ainda aos estudos. No terceiro semestre comecei a cursar Projeto 3 o qual foi um divisor de águas na minha vida escolar

por inteiro, foi onde aprendi a usar as primeiras ferramentas de pesquisa, tive a honra de ser pioneira de um grupo de pesquisa que formamos nesta disciplina; o grupo GEPFAPe (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre formação e atuação do Professor/pedagogo), tendo a Prof<sup>a</sup>. Kátia Curado como nossa orientadora, sigo no grupo de estudo até hoje e tenho total compromisso e prazer em trabalhar com o grupo.

A feitura deste trabalho representa a expansão que tive sobre o curso de pedagogia, pois ainda quando ingressei na faculdade de Educação tinha uma concepção do curso de pedagogia muito reduzida. Focado principalmente na docência, e em uma perspectiva metodológica e pragmática, nunca tinha tido contado com as questões políticas da educação, da formação de professores, do reconhecimento profissional, da parte administrativa que cabe ao curso e a escola, a globalidade que é a educação em todos os seus níveis, dos fundamentos e teorias que fazem o mundo girar e que até em tão eu era muito distante. Hoje tenho a conhecimento de todo o processo de progressão da educação como ensino, o que me leve a lutar para que todos os níveis do ensino público siga em uma perspectiva de continuidade e não de barreiras.

Enxergar a história de vida das pessoas que me cercam e ver como o acesso à educação interfere em nossas vidas, tanto em termos de ascensão social e financeira, quanto à algo mais valioso ainda que é o conhecimento, o questionamento e o entendimento.

Durante esta pesquisa ao fazer um análise curricular, ou até mesmo um levantamento bibliográfico representou me preocupar com os rumos que a nossa escola pública está tomando, a qual é o meu espaço de trabalho, a escola dos meus primos, a dos meus filhos e a que eu tive. Pesquisar é mostrar a minha preocupação com a qualidade do ensino, no caso deste estudo preocupou-me a qualidade na formação. Não que eu acredite em uma perspectiva linear, mas por acreditar que a socialização de conhecimentos ajudam a “interpretação” da realidade. Acredito em contribuições, em trabalho socializado, em trabalho organizado, que hoje é representado pelas associações nacionais e grupos de pesquisas que aprimoram o acesso às pesquisa a cada encontro que fazem.

Sobre a minha perspectiva docente, acredito que os alunos e a sala de aula ainda têm muito o que me ensinar; sobre a valorização da educação, no sexto semestre cheguei até definir um tema para a minha monografia; investir na formação do professor, para uma Pedagogia com amor e não por amor.

Acredito que todas estas questões foram muito mais significativas por eu ter participado do grupo de pesquisa, por ter contato com as publicações, com os eventos,

com as bases de dado, com os estudos livres e acima de tudo a orientação amiga e as trocas de experiências. Se eu tivesse que escolher uma figurinha para representar minha graduação esta, seria o GEPFAPe. A convivência neste grupo me proporcionou ser inserida ainda no Programa de iniciação científica – PIBIC sob a orientação da professora Shirleide, neste programa elaboramos e desenvolvemos a pesquisa deste trabalho

**PARTE 2**

## Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de iniciação científica, que está inserido num estudo mais amplo que tem como objetivo compreender a construção da profissionalidade docente dos pedagogos que têm como habilitação e exercício a incumbência de lecionar as diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica. Nesse sentido, buscamos analisar os currículos das instituições de ensino superior que oferecem o curso de pedagogia no entorno do Distrito Federal buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente.

Tomamos neste estudo o conceito de polivalência como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-a “como elemento constituinte da profissionalidade docente do profissional que atua nessa etapa de escolarização” (CRUZ, 2012).

Lima (2007) pondera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento, que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de articulá-los. Dessa forma, desenvolver-se-ia um trabalho interdisciplinar.

Neste sentido destacamos que a polivalência caracteriza a profissionalidade polivalente, pois segundo Cruz (2012) denomina-se profissionalidade polivalente a característica do professor que, ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, leciona diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica, estabelecendo uma relação particular entre os conhecimentos das disciplinas de referência<sup>1</sup> e o conhecimento didático-pedagógico para, assim, configurar uma profissionalidade polivalente. Cruz (2012) considera ainda que tal relação não é construída de forma isolada e recebe influências dos processos de regulação social da profissão e das formas subjetivas do sujeito que se faz professor, pois reflete a construção cotidiana do professor em cumprir com o seu ensino, que lhe demanda polivalência para lidar com as diversas áreas de conhecimentos e fazer seus alunos aprenderem.

---

<sup>1</sup>Fundamentando-se em Batista Neto (2006) usar-se-á o termo “disciplinas de referência” em detrimento à “disciplinas específicas”, pois como explica o autor, se ao chamar de específico o conteúdo disciplinar, o atributo de não específico recai sobre os saberes pedagógicos, podendo sugerir que estaríamos diante de um saber pouco ou não rigoroso e, portanto, de um estatuto epistemológico muito genérico e secundarizado.

Os estudos sobre profissionalização e profissionalidade docente têm sido recentes na literatura acadêmica. Para André et. al (1998) estas temáticas se apresentam de forma incipiente no total da produção na área de formação de professores. Para a discussão deste trabalho considera-se segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006, p.51) que a profissionalidade docente é construída pelo conjunto dos saberes das disciplinas de referência das áreas de conhecimentos dos saberes pedagógicos vinculados à prática. Neste contexto, Dubar (1987) aponta que a profissionalidade é composta por duas vertentes; a profissionalidade empírica, que está relacionada com a noção de competência, porque é voltada às qualidades pessoais provenientes das experiências e da personalidade, da qual se depreende uma dimensão mais subjetiva, e a profissionalidade científica, que é representada pela noção de qualificação, pois é atestada pela qualificação jurídica obtida pelos títulos escolares, neste caso, tanto dos currículos prescritos dos cursos, como a habilitação definida pela política mais geral para a formação e exercício profissional, vertente que destacaria uma dimensão mais social de construção da profissionalidade. Assim, partimos dessa concepção de profissionalidade apontada tanto por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006) como por Dubar (1987) para analisarmos os currículos dos cursos de formação do pedagogo que tem atuação polivalente nas classes dos AIEF destacando a construção da profissionalidade científica desse profissional.

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que o currículo prescrito dos cursos de formação, sendo uma síntese de saberes definidores/delineadores de uma determinada função social, pode nos revelar aspectos que se aproximam ou se distanciaram de uma base sólida para a construção de uma profissionalidade polivalente.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006, p.50) A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atuação de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Segundo Ramalho et al. (2006, p. 53) a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o professionismo. O professionismo é um processo político, que requer trabalho para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico, que não se resume ao domínio da matéria, está vinculado com o fazer com que a sociedade reconhece as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquirida, de tal forma a conquistar não apenas o

monopólio sobre o exercício mas também o prestígio de participação da construção da profissão.

Sobre a profissionalidade docente Cruz (2012) aponta que esta diz respeito à necessidade do professor buscar a re-configuração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral. Assim, a profissionalização não pode ser desvinculada do sujeito professor, nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão e do profissional que nele atua, como adverte Almeida (2006).

Para analisarmos os currículos dos cursos de pedagogia ofertados no entorno do Distrito Federal, primeiramente, levantamos as principais perspectivas de estudos que tem sido produzidas sobre currículos de formação inicial especificamente os currículos dos cursos de pedagogia. Com este objetivo foi realizado um levantamento bibliográfico referente à formação de professores dos anos iniciais e dos referidos currículos. Para esse fim utilizamos a base de dados de artigos publicados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd. Entre os anos de 2006 a 2012, com foco nos GTs de Currículo e de Formação de Professores.

Também dialogamos com as análises de Freitas (2007) e Dias (2011) sobre alguns aspectos ligados às políticas de formação de professores. Dias (*op. cit*) aponta que os projetos para a formação de professores no Brasil toma forma em dois documentos: pela DCN<sup>2</sup> (Brasil, 2001, 2002) e pela DCP<sup>3</sup> (Brasil, 2005, 2006). Além desses documentos ponderamos ainda que os currículos de formação deveriam considerar o disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos regulamentada pela Resolução 7/2010, que fixa as áreas dos componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental, disposto pelo Art. 15<sup>a</sup> desta resolução; I) *Linguagens*; A) língua portuguesa, B) Língua Materna, Para Populações indígenas, C) Língua estrangeira Moderna, D) Arte, E) Educação Física; II) *Matemática*. III) *Ciências da natureza*. IV) *Ciências humanas*, a) História. B) Geografia V) *Ensino Religioso*.

Os parágrafos que se seguem nesta lei chamam a atenção ainda para o ensino da História e as culturas indígenas e afro-brasileiras, a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança; a educação física também é componente obrigatório do

---

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

currículo do Ensino fundamental e integra a proposta do político-pedagógica; destaca ainda que o ensino religioso é de matrícula facultativa ao aluno. É necessário então que os currículos de formação do professor contemplem as discussões destes conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

Posteriormente, procedemos à discussão sobre os achados a partir do estudos das matrizes curriculares das instituições selecionadas. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as aproximações e distanciamentos na construção da profissionalidade polivalente identificadas na investigação.

## **CAPÍTULO 1- Perspectivas de estudos sobre currículos de formação inicial nos cursos de Pedagogia: um recorte.**

Para analisarmos os currículos dos cursos de levantamos as principais perspectivas de estudos que tem sido produzidas sobre currículos de formação inicial especificamente os currículos dos cursos de pedagogia. Com este objetivo foi realizado um levantamento bibliográfico referente à formação de professores dos anos iniciais e dos referidos currículos. Para esse fim utilizamos a base de dados de artigos publicados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd. Entre os anos de 2006 a 2012, com foco nos GTs de Currículo e de Formação de Professores. Dada a relação identificada de alguns dos artigos com a problemática que gostaríamos de focar em nosso estudo, alguns deles foram tomados como nosso referencial teórico.

Dentre os artigos selecionados destaca-se o de Camargo (2006) que faz uma análise do processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior. A autora constatou que os currículos de formação são construídos mediante o conflito de três grandes discursos, os textos oficiais (representados pelas leis, decretos, pareceres, MEC-CNE); por textos acadêmicos (releitura de cada instituição, ou pesquisador) e os oriundos dos movimentos sociais organizados sobre currículo (representada pela Anfope). A autora constatou também que no decorrer da história do curso foram criadas várias instituições formadoras com a finalidade de formar o mesmo profissional, como por exemplo, os Institutos Superiores de educação e os cursos normais superior. Sobre a constituição dos currículos Camargo (2006) evidencia a dificuldade que as Instituições de ensino superior (IES) têm se defrontado para conciliar as diferentes demandas na organização curricular; Ora tendem a privilegiar dimensões mais específicas da regência, ora incluem dimensões que contemplam a atuação profissional para além da sala de aula. Demonstrando um hibridismo nas práticas discursivas de cada instituição quanto à proposta curricular.

Já Frangella (2007) discute a articulação cultura-política a partir do entendimento do currículo com produção cultural que se constrói na esfera da luta política. A autora considera, segundo Bhabha (2001), o currículo com um entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência. Neste sentido, a autora apresenta um estudo sobre um projeto de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UERJ que tem como eixo central a discussão sobre a definição da identidade docente a ser defendida no/pelo curso. Tal

reforma teve como contexto uma profunda inquietação em torno da busca da criação de modelos de formação que rompessem com o modelo tecnicista e autoritário, em detrimento de uma identidade docente que pudesse localizar esse sujeito como profissional e assim valorizá-lo, configurá-lo.

A autora explica que as trajetórias de construção precisam da presença e da força do coletivo, é importante salientar ainda que o mote para a mudança era localizado na insatisfação dos diferentes segmentos, discentes e docentes, com os rumos da educação brasileira. Fragella (2007) destaca que as dificuldades enfrentadas na escola de ensino fundamental acabaram por condicionar o tom das mudanças: era necessário dar ao professor embasamento para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, era preciso considerar que a mudança se dá em sequência a um momento de democratização de acesso à escola pública trazendo para estas a dificuldade de lidar com crianças com outra realidade. Outro ponto de destaque na reformulação foi o debate sobre a manutenção ou não das habilitações, o que revela que a grande questão em pauta era a defesa de uma ou outra forma de identificação: uma identidade unificadora, centrada na docência ou um perfil centrado nas especificações/ habilitações.

Fragella (2007) conclui dizendo que na experiência curricular analisada é mostrado um processo como sendo marcadamente democrático tem a dificuldade de articulação da provisoriade das construções que incita. “Em uma organização política democrática, os conflitos e os confrontos, antes de ser uma imperfeição, indicam que a democracia está viva e se encontra habitada pelo pluralismo” (Mouffe, 2003, p. 49-50)

Nascimento e Andrade (2007) tem como objetivo investigar os processos de reestruturação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia do departamento de educação do campus avançado " Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia" da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, para isto as autoras elegeram os estudos sobre as categorias currículo e formação docente, pedagogia e docência na tentativa de contribuir com esse debate, principalmente, no que tange à redefinição do perfil do profissional que pretende-se formar no referido curso.

As autoras partem da compreensão de que qualquer processo de redefinição curricular está imbricado por rede de saberes diversos, permeado de conflitos e tensões, vez que o campo das discussões sobre o currículo é um campo complexo, conflitivo e multifacetado. Destacam ainda que discutir sobre o perfil do profissional não constitui uma tarefa fácil, conforme discutem Imbernón (2002), Libâneo (2003), Alarcão (2005), demonstram que o magistério tornou-se complexo e diversificado, já não é mais uma

profissão que se pauta apenas na transmissão de um conhecimento acadêmico ou de transformação de conhecimentos científicos em saberes escolares.

As autoras destacam ainda os debates que vêm se dando em torno das Diretrizes Curriculares, apontam a existência de pelo menos, dois projetos distintos de formação: de um lado o projeto oficial, que representa a posição do Mec/SeSu; e de outro, o projeto dos educadores organizados em Entidades Nacionais. As autoras destacam que os principais pontos que continuam polêmicos são: o perfil profissional; o campo de atuação; concepção de ação docente e as discussões sobre o estatuto epistemológico da pedagogia.

Nascimento e Andrade (2007) apontam que Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 192) ao discutirem o parecer 05/05 referem-se à concepção de ação docente e ao perfil profissional, ao comentarem que o referido parecer ao abranger, dentro da concepção de ação docente ações como a organização e gestão de sistemas de ensino, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico; ao assumirem tal amplitude estaria descaracterizando o perfil profissional do pedagogo, pois para as autoras; “ a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência” (p. 191) ademais dizem ainda: “ que não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para a pesquisa” posição a qual se distancia da concepção de docência expressa nos vários documentos da Anfope<sup>4</sup> que orienta que a docência constitui um das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada também com a pesquisa.

As autoras concluem dizendo que as discussões apontam para a construção de um projeto onde o Curso de Pedagogia seja considerado na sua complexidade, multidimensionalidade e multirreferencialidade, orientado pelo princípio da incompletude e da integração curricular como alvos constantes.

Dias (2011) faz uma análise da produção da política curricular sobre a formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, tendo como abordagem teórica o ciclo de políticas de Stephen Ball (1994, 1998, 2001) e o trabalho de Ernesto Laclau (1996, 2005, 2006) sobre as demandas e os processos de articulação nas políticas. Foram selecionados trabalhos apresentados na Anped<sup>5</sup>, Endipe<sup>6</sup> e na Anfope, por representarem as comunidades epistêmicas que influenciam as políticas. A autora aponta que os textos políticos são marcados muitas vezes pela ambivalência, pois

---

<sup>4</sup> Associação nacional pela formação dos profissionais da educação

<sup>5</sup> Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação

<sup>6</sup> Encontro nacional de didática e prática de ensino

guardam múltiplas opiniões que disputam o campo da significação das políticas de formação de professores, manifestando muitas vezes uma hibridização.

Dias (2011) aponta que no final da década de 70 havia uma discussão mais intensa sobre a educação para os diferentes níveis, já na década de 80 intensificaram-se as discussões sobre a formação do professor e a partir da década de 90 mobilizaram-se em torno do problema da reformulação dos cursos de formação de professores. A autora faz uma análise de 320 trabalhos que tratam da formação de professores, entre eles 7 relatórios da Anfope e os demais trabalhos foram apresentados nos encontros da Anped e do Endipe no período de 1994 a 2006 e identifica cinco temáticas que são mais recorrentes na disputa curricular da formação de professores no Brasil: 1ª Perfil/ identidade/ cultura Profissional/ Profissionalização do magistério; 2ª Professor reflexivo/ ativo/ autônomo/ pesquisador; 3ª reformulação curricular; 4ª ênfase na Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado; 5ª Articulação entre a teoria e a prática. Muitas das discussões nos diversos temas levantados foram encaminhadas tendo o currículo como principal foco, especialmente marcadas pelo processo de reformulação curricular.

Dias (2011) também discute sobre as definições das políticas curriculares nas Diretrizes e aponta que os projetos para a formação de professores no Brasil toma forma em dois documentos: as DCN<sup>7</sup> (Brasil, 2001, 2002) e DCP<sup>8</sup> ( Brasil, 2005, 2006) a autora explica que a co-existencia das Diretrizes Curriculares traz algumas implicações para o contexto de definições curricular que merecem foco, como por exemplo: a) a pluralidade de propostas curriculares para a formação de professores, b) a extinção da formação de especialistas em Pedagogia em curso de bacharelado; c) a multiplicidade de lócus para a formação de professores multidisciplinares d) a existência de diferentes projetos hegemônicos para a formação de professores multidisciplinares; e) a existência de consensos parciais e provisórios acerca da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o Brasil; f) diferentes comunidades epistêmicas para a formação docente em disputa, no país. Após este mapeamento a autora tenciona apresentar como essas temáticas foram disputadas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais em luta pelas políticas curriculares de formação de Professores.

Dias (2011) conclui apontando que entre os significantes disputados, pode-se dizer que foram hegemônicos a centralidade da prática, a pesquisa com princípio de

---

<sup>7</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

<sup>8</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

formação, a interdisciplinaridade com princípio integrador, a integração como modelo curricular, a docência como base da formação tendo a profissionalização docente com eixo. Encerra refletindo que a existência de duas Diretrizes Nacionais reflete a pluralidade de posições existentes entre as comunidades epistêmicas, pois muitos discursos das DCN e das DCP influenciaram comunidades epistêmicas e foram por elas influenciados também ao longo do período analisado.

Rocha (2011) tem como objetivo abordar os discursos circulantes em textos produzidos na academia acerca da política curricular de formação inicial em serviço, que começa a ser oferecida no Brasil a partir 1997 com a promulgação da LDB/96. A autora expõe que tal lei proclamando uma melhor qualidade na educação, a política pública curricular de formação de professores em serviço estabelece um prazo de 10 anos para a profissionalização de professores até então chamados de “professores leigos”. A autora a destaca que existem alguns órgãos representativos de docentes que têm um histórico de luta pela profissionalização de professor, por cursos de formação (oferecidos por universidades), que tivessem como princípio uma “base comum nacional”, instrumento que garantiria um mínimo de igualdade de condições de formação em todo o país, Contrariamente às reivindicações, principalmente da ANFOPE, a formação de professores no Brasil foi impulsionada a partir da expansão dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores.

Rocha (2011) aponta que no ensino superior assume uma nova configuração e, através da expansão de setor privado (centros universitários e faculdades isoladas) e passa a uma espécie de terceira etapa da educação básica, visto que se restringe ao ensino; a pesquisa e a extensão são esquecidas ou propositalmente omitidas do currículo proposto, dessa forma fica postergada á pós graduação uma formação mais avançada em conhecimentos de ciência, tecnologia e sócio-históricos. Kuenzer (2007, p. 1171) denomina esse movimento como sendo a “relativização da qualificação pela banalização das competências” e Scheibe (2006, p. 201) afirma que se trata de uma lógica que acentua as “dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador” Para esta autora, o caráter pragmático e instrumentalista destaca-se em detrimento da sólida formação teórica. Nessa linha, de pensamento, a própria identidade do educador entra em colapso frente aos limites encontrados no seu processo de construção.

A autora destaca, segundo (PAPI, 2005) que existe um conjunto de elementos que dificultam a construção de uma identidade profissional docente, tais limites referem-se à

distância caracterizada pelas modalidades a distancia ou semipresencial, à responsabilização do professor pela sua própria formação, ao tempo reduzido do curso, à sobrecarga de trabalho, à vivencia com a pesquisa e a extensão, entre outros. A autora conclui refletindo que ao admitir que o professor formado em serviço possui uma qualificação inferior àquele formado em cursos regulares é ratificar um modelo ideal de formação. Seria admitir que existe um padrão de curso que forma um profissional de qualificação inquestionável e, conseqüentemente, de uma prática eficaz e eficiente. Rocha(2011) parte do pressuposto de que o processo de criação de um estereótipo referente ao professor formado em serviço não considera a experiência docente desse profissional, assim como também não considera que este pode adensar seu capital cultural, seus saberes e conhecimentos a partir dos estudos realizados.

Manzano (2008) realiza um mapeamento sobre formação de professores por meio da leitura de artigos científicos publicados em revistas da área no período de 1995 a 2005 e definiu o exame da Revista Brasileira de Educação. A autora selecionou 24 artigos que eram referentes à formação dmke professores, este número representa 9,8% do total de artigos contabilizados na revista.

Manzano(2008) aponta que a princípio, a tendência marcante verificada com a leitura do conjunto de artigos está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na ideia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência. A primeira referência importante diz respeito à indicação de Brzezinski e Garrido (200) de que é ultrapassada a ideia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos. Segundo as autoras, rejeitam-se encontros e cursos intensivos e rápidos produzidos a distância, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, e que muitas vezes não relacionam aspectos teóricos com problemas concretos vividos pelos docentes. A proposta caminha no sentido de que a formação de professores seja algo permanente.

O segundo apontamento que a autora faz é que os termos reflexão e critica foram introduzidos de forma contundente no campo educacional pelos mesmos autores que defendem a importância da educação permanente. Manzano (2008) aponta alguns textos que apresentam com maior objetividade a ideia referente a noção de reflexão sobre a prática, que irão predominar ao longo da maior parte dos artigos examinados (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 200) e reflete que se trata de uma tendência, pois praticamente todos os artigos se referem, de alguma maneira, às ideias ligadas a essa corrente de pensamento.

O artigo segue destacando as principais abordagens publicadas como a formação permanente; que valoriza a ideia de que a formação ocorra no próprio exercício profissional docente, isto é, no âmbito da instituição escolar (BRZEZINSKI; GARRIDO, 200). Outra tendência que se destaca trata-se da noção de “saber” que de acordo com Tardif (2000) o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. O saber se articula com o saber fazer e o saber ser, o conhecimento, a experiência, os valores e os compromissos. A noção de competências também recebe destaque, Manzano (2008) aponta que Perrenoud (1999) defende a necessidade de ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais novas, ligadas às transformações de ofício e propõe, com isto, dez novas competências a serem adquiridas pelos professores.

A autora conclui refletindo que por meio das referências bibliográficas utilizadas percebe-se que os trabalhos são mais influenciados pelos estudos de Antonio Nóvoa, citado por Brezezinski e Garrido (2000) como um dos representantes da tendência que atribui importância à ideia de reflexão sobre a prática, ao lado de autores como Zeichner, Perrenoud e Shön, este último o precursor e principal referência da tendência, o que poderia determinar uma linha de trabalho distinta embora relacionada, ou mesmo, diferentes interpretações sobre os conceitos de reflexão, crítica, dimensão pessoal, dentre outros.

Desta forma destacamos que as contribuições convergem para a discussão sobre a profissionalidade docente, quando Camargo (2006) aponta as disputas na elaboração do currículo de formação, vemos que não só a legislação tem influência nestes, mas também os movimentos organizados e as leituras que as instituições fazem sobre os currículos, isto também é uma característica da construção da profissionalidade pois ela tanto é influenciada pelas dimensões subjetivas quanto as discussões sociais e representações sobre ela. Fragella (2007) demonstra que a partir da inquietação dos que vivenciam um currículo tecnicista e autoritário estes se mobilizam para a construção de um currículo novo buscando superação deste e a valorização do profissional.

Diante uma perspectiva mais ampla Manzano (2008) destaca a tendência de nos estudos sobre a formação de professores é fortalecida a noção de “saber” que de acordo com Tardif (2000) o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes articulando com saber fazer, saber ser e os compromissos, aspectos que também permeiam a construção da profissionalidade e neste sentido a noção de competências foi muito destacada. Assim, Dias (2011) identificou na análise das políticas

uma relação bastante estreita entre o que as pesquisas apontavam em relação à noção de competências e as diretrizes curriculares para o curso de formação. Dessa forma a profissionalidade polivalente também sofre as influências desses referenciais que por vezes, não trouxeram um diferencial para o profissional que tem a característica de lecionar as diferentes áreas de conhecimento do currículo da educação básica.

Além destes artigos a pesquisa de Gatti e Nunes (2008) nos ajudou a compreender mais elementos da construção da profissionalidade polivalente. Essas pesquisadoras tiveram como objetivo analisar os currículos prescritos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, dentre eles os da licenciatura em Pedagogia.

O estudo constatou ser necessário ampliar a reflexão sobre a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que se verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Português, Matemática, Artes, História, Geografia, entre outros) que compõem os currículos da educação básica. Do total de disciplinas obrigatórias e, de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos “Conhecimentos relativos à formação específica”, apenas 7,5% dessas disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando não aparecem apenas diluídos nas disciplinas referentes às metodologias (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da História).

Diante do exposto a nossa curiosidade é investigar como as instituições tem proporcionado a oferta dos conhecimentos que seriam base para a construção da profissionalidade polivalente, pois acreditamos que a formação inicial é fundamental para a profissionalização dos professores. Assim como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006, p.48) acreditamos que a profissionalização de um profissional o diferencia do homem da ciência, do empirista, do burocrata, do militante/voluntário, neste sentido o profissional deve fundamentar-se na base de conhecimentos; prática na situação; capacidade para demonstrar seus conhecimentos, seu saber fazer e seus atos; autonomia e responsabilidade no exercício de suas competências; adesão às representações e às normas coletivas da identidade profissional; pertencer a um coletivo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização e de legitimação.

## CAPÍTULO 2- Aspectos metodológicos

Elegemos para esse estudo a região do entorno do Distrito Federal <sup>9</sup> composta pelos seguintes municípios: *Abadiânia, Água Fria, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás e Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso e Vila Boa* por considerarmos que estes municípios têm sido atendidos de forma ainda tímida por instituições de ensino superior público sendo tal lacuna, frequentemente, atendida por instituições de ensino superior privadas. Dessa forma, pretendemos realizar uma análise crítica desses cursos ofertados. Mesmo com a expansão da avaliação do ensino superior em relação às IES privadas com a contribuição para uma certa melhoria na oferta do ensino superior. Consideramos importante realizarmos análises qualitativas para além das dimensões que o programa de avaliação do governo federal (SINAES<sup>10</sup>) observa para assim ampliarmos a perspectiva de construção de uma formação de professores de qualidade.

Sobre esta realidade da privatização do ensino superior, sobretudo nos cursos de licenciatura, Freitas (2007, p. 1206) aponta que a ação do estado nas políticas de formação vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização. A pesquisadora aponta ainda que aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas as bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço à expansão das IES privadas, em detrimento do atendimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas e na modalidade presencial. Partindo desta afirmação, buscamos investigar como tem se comportado essa formação no entorno do Distrito Federal.

Para dar maior legitimidade à pesquisa estabeleceu-se que as instituições superiores destes municípios devem ser reconhecidas pelo Ministério da Educação

---

<sup>9</sup> Dados obtidos pela Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento- SEPLAN do governo do Estado de Goiás.

<sup>10</sup> Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

devendo estar cadastradas no portal e-MEC<sup>11</sup>; pois este cadastro é garantia de que a instituição está em situação de regularidade, de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela legislação<sup>12</sup>

Assim, através do levantamento das instituições de ensino superior cadastradas no portal do e-MEC que oferecem o curso de Pedagogia nos doze municípios do entorno do Distrito Federal, constatou-se que entre os dezenove municípios citados oito deles não têm instituição de ensino superior cadastrada no portal do e-MEC, sendo eles respectivamente *Abadiânia, Água Fria, Cabeceiras, Cocalzinho, Corumbá de Goiás, Mimoso, Santo Antônio do Descoberto e Vila Boa*. Dessa forma, a pesquisa reduziu-se para a investigação de instituições em apenas onze municípios. Dentre estes, verificou-se que há uma oferta de vinte e oito cursos de pedagogia, dirigidos por quinze instituições diferentes; Deste total de cursos, apenas cinco são ofertados na modalidade presencial e vinte e três na modalidade a distância. Quanto à dependência administrativa apenas duas instituições são de caráter público e as demais são IES privadas, como demonstrado na tabela 1.0:

**Tabela 1- distribuição dos cursos por municípios, modalidades e dependência administrativa .**

Município	Nº de oferta do curso	Modalidade		Dependência Adm	
		Presencial/	A Dist.	Publica/	Privada
Alexânia	2	0	2	0	2
Águas Lindas	4	1	3	0	4
Cidade Ocidental	2	0	2	0	2
Cristalina	3	1	2	0	3
Formosa	8	2	6	2	6
Luziânia	8	2	6	2	6
Novo Gama	3	0	3	0	3
Padre Bernardo	1	0	1	0	1
Pirenópolis	1	0	1	0	1
Planaltina de Goiás	5	0	5	1	4
Total	37	6	31	5	32
Percentual	100%	16,21%	83,78%	13,51%	86,48%

<sup>11</sup> Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. Instituído pela Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2002.

<sup>12</sup> Decreto 5773/06 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais de ensino

Ressaltamos que infelizmente não foi possível ter acesso à todas as ementas das disciplinas nos sites institucionais. Entramos em contato com as IES por correio eletrônico e telefone para obter informações sobre as ementas, e não obtivemos êxito em localizá-las. Em alguns casos teríamos que solicitar separadamente a ementa de cada uma das disciplinas implicando na inviabilidade de dispormos de um tempo de pesquisa mais amplo para esta ação. Sendo assim tivemos acesso a apenas três instituições nas quais as ementas já constavam no site da instituição.

Através destes dados podemos reafirmar nosso interesse em destacar que a oferta de cursos de pedagogia no entorno é realizada, em sua maioria por IES privadas e assim problematizarmos a precarização do ensino público no país.

Com o discurso de atender esta demanda foi aprovado o Decreto 5800/06 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UaB. Este decreto tem por objetivo de oferecer prioritariamente cursos de licenciatura de formação inicial e continuada de professores da educação básica, visando ampliar o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. Nesse contexto, podemos observar que os municípios citados não foram contemplados satisfatoriamente com esta política, visto que 82,14% da oferta dos cursos da região do entorno do DF é realizada por instituições privadas e cinco municípios desta região sequer tem a oferta do curso.

Estes dados relevam ainda que o comportamento da oferta do curso de pedagogia, por modalidade, nestes municípios é diferente da oferta nacional, segundo dados do INEP (Sinopse Educação Superior 2011) 93,5% da oferta dos cursos de pedagogia é na modalidade presencial, enquanto a oferta presencial no universo apresentado é de apenas 17,85%. A traves destes dados podemos problematizar a qualidade do ensino a qual os profissionais desta região estão sendo formados, pois além da oferta ser majoritariamente oferecida por instituições privadas é também oferecida na modalidade a distância

Ainda sobre esta realidade Freitas (2007, p.1206 ) destaque está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, pois dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimula uma concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos

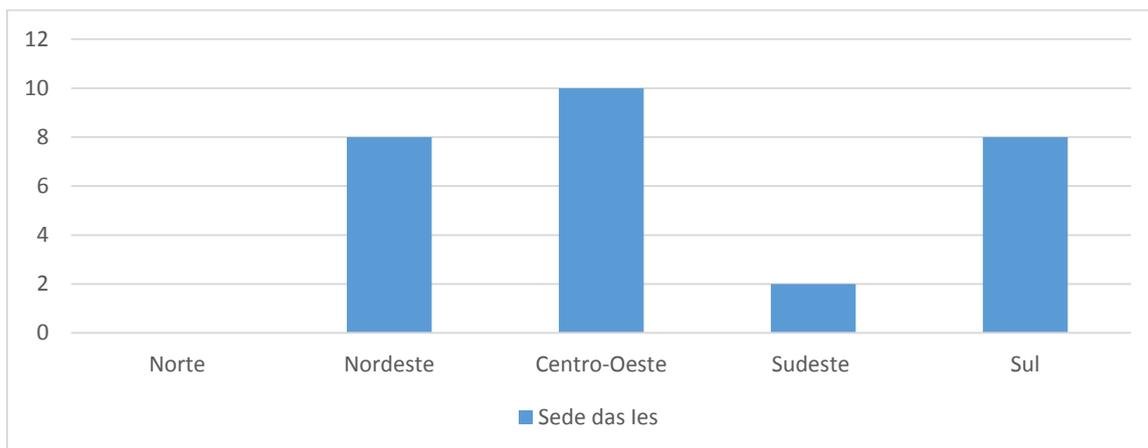
institutos, se constituem lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores.

O Decreto (5622/05, Art 1º) caracteriza a educação a distância- EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. É importante destacar que segundo a Portaria normativa nº 40/07, considera-se como abrangência geográfica, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos pólos de apoio presencial. Esta portaria define ainda que o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

Ainda sobre a caracterização dos cursos, pode-se fazer uma observação quanto à localidade da sede das instituições que oferecem o curso de Pedagogia no entorno do DF. Reforça-se que as vinte e oito ofertas do curso são divididas entre 15 (quinze) instituições diferentes, tendo, em média três ou quatro pólos ligados a estas.

Considerando a localidade da sede do total das IES que ofertam o curso nestes municípios, chegamos ao seguinte dado; 10 (dez) IES têm sede na região Centro-Oeste; 8 (oito) na região Nordeste; 2 (duas) na região Sudeste; 8 (oito) na região Sul; e não foi registrado nenhuma IES com sede na região norte. Como apresentado no gráfico 1.0

**Gráfico1: Localização das sedes dos pólos por região.**



Desse quadro concluímos que a maioria dos cursos tem sido mantidos pela região Centro-oeste, contudo, se somarmos as quantidades de instituições das regiões sul e sudeste o número fica equivalente. Dessa forma, destacamos que a proximidade das sedes com seus pólos pode contribuir para um trabalho mais efetivo de apoio ao

desenvolvimento dos cursos, contudo, este aspecto em relação a realidade estudada pode estar um tanto fragilizada uma vez que um número significativo, como foi observado é também ofertado por sedes bastante distantes.

Outro dado a destacar é que em um levantamento dos pólos destas instituições das regiões sul e sudeste verificamos que uma delas tem 844 pólos por todo país.<sup>13</sup>. Aponta-se que justamente as instituições que oferecem o curso nestes municípios são as que tem o maior número de pólos por todo o país, este dado faz refletir sobre quais instituições têm realmente contemplado às regiões interioranas do país, como já apontamos anteriormente. Além disso, observamos que a oferta pela UAB nestes municípios não teve muito destaque.

Conclui-se que o retrato da oferta do curso de pedagogia no entorno do Distrito federal tem se caracterizado pela massificação do curso por instituições de ensino que parecem mais empresas de produtos em série, considerando que todas as instituições apontadas possuem apenas uma matriz curricular independentemente do número de regiões que ela contempla desconsiderando assim a especificidade de cada local.

Em relação às categorias de análise tivemos como primeiro norte as categorias de análise de currículo das licenciaturas propostas em uma pesquisa<sup>14</sup> realizada pela Fundação Carlos Chagas e coordenada pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes no ano de 2008.

Sobre a elaboração destas categorias as autoras explicam que a primeira tentativa de organização das disciplinas foi norteada pelas orientações para a estrutura do curso de Pedagogia, definido pelo Art. 6º das DCP. Tal artigo define que o curso será estruturado por três núcleos de conhecimentos, para que assim, os cursos de formação inicial possam respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

O primeiro inciso deste artigo é destinado ao núcleo de estudos básicos, que visa reforçar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira por meio do estudo cuidadoso da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por um movimento de reflexão e ações críticas.

O segundo núcleo refere-se ao aprofundamento e diversificação, é voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que,

---

<sup>13</sup> Dados obtidos pela lista de polos regulares, disponibilizada no site do MEC e elaborado pela Secretaria de Educação a distância.

<sup>14</sup> "Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos, Relatório final do curso de pedagogia".

atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará outras possibilidades, por fim o terceiro núcleo diz sobre os estudos integradores; que visa proporcionar o enriquecimento curricular. (Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006)

As pesquisadoras consideraram que apesar de em cada inciso estar esclarecido por alíneas, ainda assim estas orientações não foram suficientes para construir as categorias de análise das disciplinas para tal pesquisa, assim, foram experimentadas várias possibilidades de agrupamentos que melhor classificassem as disciplinas chegando às seguintes categorias: 1) Fundamentos teóricos da educação, que compreende as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento. 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3) Conhecimento relativos à formação profissional específica; 4) Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas; 5) Outros saberes; 6) Pesquisa e trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 7) Atividades Complementares; 8) Estágios. (FCC, 2008) Estas foram então as primeiras categorias sob as quais realizamos a primeira organização dos dados de análises das matrizes dos cursos estudados.

Posteriormente, nos detivemos dentre aquelas categorias, na dos *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, e a subdividimos entre duas categorias: *Conhecimento das disciplinas de referência* e do *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, baseando-nos, respectivamente, em Batista Neto (2006) e Shulman, (1986), considerando que um dos elementos da profissionalidade docente são os saberes docentes e que estes podem ser agrupados em dois grandes pilares, a saber, o domínio das disciplinas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos, sendo, então, uma base para uma ação interdisciplinar.

Durante o processo de organização das disciplinas das matrizes tivemos uma certa dificuldade para realizar sua classificação tendo apenas como referência a nomenclatura disposta na matriz curricular, mesmo com a leitura de algumas ementas que estavam disponíveis, ainda assim houve casos de disciplinas que causavam dúvida na classificação entre fundamentos da educação ou conhecimento da disciplina de referência, como por exemplo: *o desenvolvimento psicoemocional; fundamentos e metodologia do cuidar, brincar e educar*. Aponta-se ainda que algumas instituições não tinham disciplinas com a nomenclatura referente ao trabalho de conclusão de curso, possivelmente esta atividade poderia estar sendo trabalhada nas disciplinas denominadas *Pesquisa e prática*

Nossa análise tem também como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

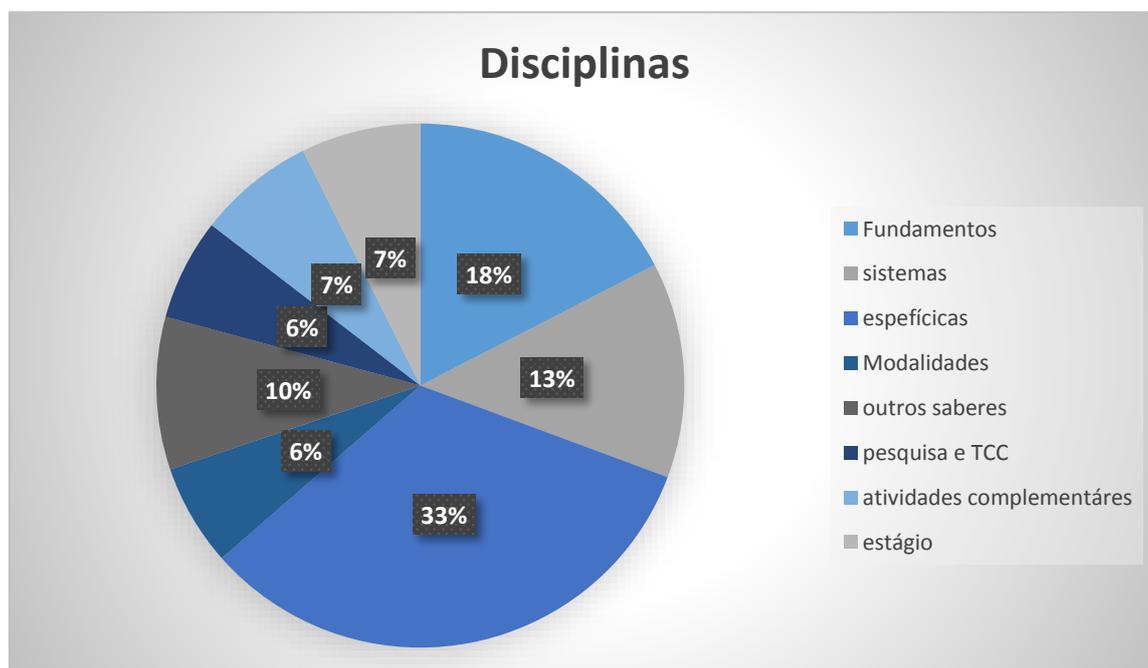
### CAPÍTULO 3- Análise dos currículos de pedagogia do entorno do Distrito Federal: quais conhecimentos? Qual profissionalidade polivalente?

Com o objetivo de fazer aproximações do currículo de formação oferecidos pelas instituições que ofertam o curso de Pedagogia no entorno do Distrito Federal e a profissionalidade polivalente, foi feita uma análise das matrizes curriculares organizando as disciplinas que compõe estes currículos.

Considerando o recorte de categorias definido neste trabalho conforme já anunciamos na parte metodológica constatou-se os seguintes resultados.

Do total analisado somaram 641 disciplinas, e foram agrupadas pelas 8 (oito) categorias definidas logo a seguir. Dentre estas, 101 disciplinas são relativas aos conhecimentos sobre *fundamentos teóricos da educação* e representam 17,75% do total de disciplinas analisadas; 87 disciplinas são relativas aos *conhecimentos sobre os sistemas educacionais* e representam 13,57% do total de disciplinas; 215 *disciplinas sobre os conhecimentos relativos à formação específica do profissional* e representam 33,54% do total de disciplinas; 41 disciplinas compreendem os *conhecimentos relativos às modalidades de ensino* e representam 6,39% do total das disciplinas; 61 disciplinas sobre *Outros saberes* e representam 9,61% do total de disciplinas; 41 disciplinas tratam sobre *pesquisa e trabalho de conclusão de curso* e representam 6,39% do total de disciplinas; 47 disciplinas sobre *atividades complementares* representando 7,33% do total de disciplinas; 48 disciplinas sobre *estágio supervisionado* e representam 7,48% do total das disciplinas. Como representado no gráfico 1.

**Gráfico 1- Categorias de organização das disciplinas nas matrizes.**



Para responder o objetivo principal deste trabalho em estabelecer aproximações acerca da formação inicial e a construção da profissionalidade polivalente, tal análise precisou ser mais aprofundada. Para isto realizou-se a terceira etapa deste estudo, que consistiu em desmembrar o agrupamento das disciplinas relativas à formação profissional específica classificando-as em dois novos agrupamentos, um relativo aos conhecimentos didático-pedagógicos e outro relativo às disciplinas de referência do currículo da educação básica. Para fundamentarmos a análise é importante compreender o que significa o termo saber. Entendemos por saber, “um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação” (FIORENTINI, SOUZA Jr., MELO, 1998, p. 312 *apud* Lima 2007)

Consideramos ainda a defesa de Libâneo (2008) sobre a unidade e interdependência entre as questões pedagógico-didáticas e a questão epistemológica. Sendo a atividade de ensino um processo de transmissão, interiorização e produção do conhecimento, implicando especialmente as formas de ajudar os alunos a interiorizarem conhecimentos e modos de agir, ela não pode desconhecer os processos de investigação e de constituição dos objetos de conhecimento ao longo da história. Ou seja, o pedagógico está sempre associado ao epistemológico.

Dessa forma, a partir das categorias elegidas podemos identificar a seguinte distribuição das disciplinas nos currículos analisados representada na representados na seguinte tabela 2

**Tabela 2- Distribuição por instituição das disciplinas relacionadas aos Conhecimentos didático-pedagógicos e aos Conhecimento das disciplinas de referência**

Instituição	Total de disciplinas de conhecimento específicos da prática profissional	Conhecimentos didático-pedagógicos	Conhecimento das disciplinas de referência
FTC	26	9	17
UNOPAR	16	3	13
FACEC	18	4	14
UNIDERP	17	9	9
UNISUL	18	7	11
UNINTER	18	4	14
FAEL	13	4	9
IESGO	16	3	13
UnB	13	4	9
UEG	15	4	11
UNIFACS	13	5	8
UNIDESC	16	7	8
UNIP	15	5	10
ULBRA	17	8	9
COC	16	3	13
TOTAL	247 100%	79 31,98%	168 68,01%

Como estes conhecimentos são parte fundamental do conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental, e se estamos tratando do ensinar como uma profissão, devemos ter o cuidado de como estas disciplinas são trabalhadas no currículo de formação dos pedagogos. Tendo-se um olhar mais aprofundado sobre as particularidades subscritas nestes dados, destacamos com maior particularidade o “debate” sobre as disciplinas que ‘ocupam/ganham” maior espaço curricular nas matrizes analisadas, o foco na alfabetização, o condensamento de disciplinas de objetos de conhecimentos diferentes em áreas de estudos afins, a falta das disciplinas relacionadas à educação física e artes, a

predominância da perspectiva metodológica no trato com os conteúdos e a falta da perspectiva interdisciplinar. A observação destas particularidades nos permitem a análise de como é constituída a profissionalidade polivalente nos currículos de formação inicial.

Nos quinze currículos analisados foi unânime a maior ocorrência de disciplinas que tratam dos eixos do ensino da língua portuguesa, incluindo as disciplinas relacionadas à alfabetização. Como exemplos desta característica estão as disciplinas da Faculdade Central de Cristalina-Facec, que destina 310 horas para disciplinas relacionadas à língua portuguesa; *Fundamentos e métodos de alfabetização* (80h) *fundamentos e métodos do português* (80h) *Português: linguagem e interação* (40h) *leitores e escritores* (40h) *literatura infanto-juvenil* (40h) *alfabetização e letramento* (40h). Sob esta mesma perspectiva seguem os currículos de outras instituições que em sua maioria apresentam pelo menos três disciplinas centrais para o ensino de língua portuguesa. Sendo estas: *fundamentos e metodologias do português, alfabetização e letramento e literatura infanto-juvenil*.

Sobre a alfabetização destaca-se o espaço privilegiado quanto ao preenchimento da carga horária do curso de formação, a exemplo disto observa-se o currículo da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, “ *Fundamentos e metodologia de português* (60h) *Linguagem e escrita* (60h), *Texto na alfabetização e letramento* (60h), *Linguagens e suas variações* (60h), *Prática para a alfabetização e letramento* (60h), *Contação de histórias* (60h), *A criança e as diferentes linguagens*(90h)” o que caracteriza a construção de um perfil de professor alfabetizador para professor polivalente. No estudo de Lima (2007) a pesquisadora destaca que o trabalho de apropriação dos processos de leitura e escrita constitui a identidade do professor polivalente. Contudo, destaca que esse aspecto não deve se reduzir à formação de um “especialista” em alfabetização. Ou seja, ter conhecimento sobre os processos de alfabetização não implica em todo o trabalho do professor polivalente. Ainda em relação a esse aspecto, Cruz (2012) ao ouvir professores polivalentes da rede municipal de Recife aponta que estes apresentam uma postura de, por vezes, focalizar para as áreas da língua materna e da matemática, e mais ainda da língua materna se definindo como um professor alfabetizador. Em alguns estes processos negam os outros conteúdos do currículo da educação básica em seu ensino o que desvela a existência de uma ambivalência e de uma tensão, entre focar a alfabetização e o trabalho com as demais áreas de conhecimento, marcando a vivência da polivalência pelos profissionais. Conclui-se que esse aspecto de focalizar a área da língua portuguesa não é

próprio somente do exercício profissional propriamente dito mas também recebe influência do espaço que é destinado a área de língua portuguesa e em especial da alfabetização nos currículos de formação inicial dos Pedagogos.

A maioria das disciplinas de referência apresenta em sua nomenclatura um direcionamento para o estudo dos fundamentos e metodologia dos conteúdos, por exemplo: *Fundamentos e metodologias de (Português, Matemática, ciências, história, geografia e artes)*. Como não se teve acesso a todas as ementas surge uma questão quanto à abordagem que as IES dão aos fundamentos das disciplinas de referência, se são realmente trabalhados os fundamentos epistemológicos e os fundamentos de ensino, que são os conceitos e conteúdos daquela área de conhecimento, e até que ponto ao se usar o nomenclatura fundamentos, estão mesmo discutindo estas peculiaridades do conhecimento.

Ainda sobre a discussão da nomenclatura, observa-se que apesar da maioria das IES apresentarem uma perspectiva de fundamentos e métodos, ainda assim um terço da nomenclatura das disciplinas de referência apresentavam a indicação nominal de *metodologia do ensino de (Matemática, Língua Portuguesa, História Geografia Artes e Ciências)*denotando, como aponta Gatti e Nunes (2008, p. 35) uma predominância em se trabalhar com os conteúdos numa perspectiva mais prática em “como fazer”. As autoras analisam as particularidades das disciplinas de conhecimentos específicos, e fazem uma observação quanto à falta de disciplinas que se dediquem aos fundamentos dos conhecimentos a serem ensinados (“o quê”), estas disciplinas são voltadas quase exclusivamente para as metodologias (“o como”) destes conhecimentos. As autoras inferem que isto pode se dar pelas instituições entenderem que os graduandos já possuem domínio dos conteúdos e então só seria necessária ampliar a formação com a perspectiva metodológica. Contudo, consideramos que apesar dessa constatação no caso da profissão de professor não é apenas o domínio que definiria uma base sólida para seu fazer prático mas sim a integração entre o estudo teórico dos conceitos e fundamentos das áreas de conhecimento com a dimensão do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme o que já discutimos a partir de Libâneo (2008).

Outra particularidade encontrada em relação às disciplinas de referência se refere ao condensamento das disciplinas de História e Geografia. Cinco faculdades apresentaram os dois conhecimentos em apenas uma disciplina, houve faculdades em que esses conhecimentos são ofertados em disciplinas denominadas de ciências sociais e

ciências humanas. O que demonstra que ainda hoje os currículos de formação parecem guardar a proposta dose Estudos sociais. Proposta esta que foi implementada no nosso país a partir da Lei 5692/71 durante o governo militar que reduziu a formação geral do aluno bem como a formação dos professores que lecionariam nessa área (BATISTA NETO, ) Assim, os dados apontam uma diminuição do espaço de estudos nestas áreas, inclusive se considerarmos as indicações da relevância dos cursos de pedagogia promoverem uma formação pautada pela cidadania conforme o que está posto nas DCN.

Diante disso, observamos que nos currículos das instituições analisadas há pouco espaço para o aprofundamento dos fundamentos epistemológicos e didáticos das disciplinas, principalmente, a história, geografia e ciências; pois o estudo sobre estes conhecimentos é ofertado geralmente por apenas uma disciplina durante todo o percurso correspondendo um percentual 0,19% de sua oferta do conjunto total das disciplinas que compõem cada matriz, o que não acontece com a área de língua portuguesa como já discutimos acima.

Ainda sobre o condensamento das disciplinas, destaca-se a matriz da Unip que além de juntar História e geografia, também condensa na mesma disciplina matemática e ciências, demonstrando uma redução do espaço curricular para a discussão das disciplinas de referência, esta IES tem a nomenclatura Metodologia e Prática da Matemática e Ciências

Sobre as disciplinas de artes, apenas uma IES não tinha na matriz curricular uma disciplina específica para o conhecimento, apesar de ser este um conteúdo curricular obrigatório no currículo dos AIEF. Observamos ainda que em alguns currículos as disciplinas de artes eram divididas para o ensino da *Música, Linguagem corporal, Recreação, Jogos e Criatividade*. Segundo a DCN (2010) a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança. Mas recentemente foi implementada a lei 11769/2008 que institui o ensino obrigatório da Música na Educação Básica da qual os anos iniciais de escolarização fazem parte e se apresenta como mais uma demanda do professor polivalente.

Da mesma forma, em relação à educação física, não foi encontrado um espaço significativo nos currículos, sendo que apenas seis currículos mencionavam tal disciplina e na maioria este conhecimento é representados pela *Linguagem Corporal, Recreação e Jogos*, apenas dois currículos tinham a disciplina educação física. Segundo as DCN (op.

cit) a Educação Física também é componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental e integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno em apenas algumas circunstâncias.<sup>15</sup>

Observamos, dessa forma, que as áreas de Artes e Educação física se apresentam nos currículos de formação inicial dos pedagogos analisados de forma fragilizada para contribuir de forma significativa na construção da profissionalidade polivalente. Podendo contribuir para que em seu exercício profissional este professor desenvolva uma ação em que o espaço para a aula de educação física seja apenas uma recreação esvaziada de objetivos e sem intencionalidade pedagógica, sendo caracterizada pela ida ao parquinho (para as meninas) e o jogo de Futebol, (para os meninos), por exemplo. Já o espaço para o ensino de artes pode ser marcado por aulas esvaziadas de conceitos e princípios, sendo caracterizada por uma criação por temáticas genéricas e nesta área observamos que a formação em música se dá de maneira frágil, podendo-se apontar a falta de materiais e estrutura física para esta prática no seio da escola dificultando em muito o trabalho do professor polivalente.

Observamos que algumas matrizes apresentavam mais de uma disciplina para o estudo das áreas de referência, seriam, por exemplo: Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa, da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia I e II, totalizando em média 130h, porém, com configurações diversas, apenas duas IES apresentam duas disciplinas para cada área de referência, três IES apresentam duas disciplinas apenas para o estudo de português e matemática. Esse último reforçando o foco dado às áreas de língua portuguesa e matemática.

Sobre a perspectiva interdisciplinar na formação dos pedagogos não encontramos muito espaço nos currículos, apenas três matrizes chegaram citar o termo “interdisciplinariedade” ou o termo “integrador”, em uma delas está ligada aos estudos independentes que é uma disciplina que consta em todos os semestres, como por exemplo, “*Estudos independente- Núcleos de estudos integradores*” (Matriz 8- IESGO). Outra matriz apresenta duas disciplinas com a nomenclatura “*Pedagogia integrada*” e “*pedagogia interdisciplinar*”(Matriz 13- UNIP). A última matriz apresenta a disciplina “*Dinâmicas interpessoais: visão interdisciplinar*” e “*Projeto interdisciplinar*”( Matriz 14-Ulbra) . Mais uma vez lastima-se a falta de acesso às ementas das disciplinas, pois

---

<sup>15</sup> Circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

seria interessante conhecer o detalhamento sobre sob qual seria a perspectiva da proposta interdisciplinar que estas IES trabalham.

Dias (2011) aponta que nas recentes políticas curriculares para a formação de professores, dentre eles do professor polivalente, a interdisciplinaridade aparece como um significante disputado pelas comunidades epistêmicas e ainda a integração como modelo curricular, porém, o que encontramos nas matrizes analisada é um distanciamento dos currículos de formação inicial dessa perspectiva. Esse mesmo aspecto é reforçado nas DCN (2010) quando indicam que constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções. O que não foi observado na maioria das matrizes e apareceu num número reduzido de apenas três conforme já indicado.

Apontamos também que cinco IES não disponibilizaram a matriz curricular no *site*, oferecem apenas uma lista de disciplinas a serem cursadas. O que não nos permite uma análise mais aprofundada do currículo por não sabermos a carga horária das disciplinas, um elemento fundamental para a análise. Também encontrou-se dificuldade para ter acesso as ementas das disciplinas, pois na maioria dos contatos feitos com as IES eles responderam que todas as informações para alunos constavam no site, sendo que outras tinham que fazer o pedido individual por ementa de cada disciplina o que dado o tempo exíguo para a produção da pesquisa não conseguimos concluir, sendo assim tivemos acesso às ementas da disciplina em apenas três instituições

Um último aspecto a se discutir diz respeito às disciplinas que denotariam a construção de conhecimentos didático-pedagógicos para o professor polivalente. Destacamos que tais conhecimentos se relacionam às funções docente conforme Tardif (2002) e Guathier et al (2006) apontam. Essas funções docentes são divididas entre dois grandes grupos de ações. Um relacionado ao conteúdo a ser ensinado e outro à interação a ser estabelecida com os alunos. Esses dois grupos compreendem o ato de planejar, de avaliar, à organização do tempo pedagógico, a sequência de conteúdos e ao alcance das finalidades das aprendizagens dos alunos, alcance esse mediado pela elaboração de regras para organizar um ambiente favorecedor das aprendizagens.

Vimos nas matrizes que oito (8) instituições das quinze analisadas apresentaram a indicação de apenas 3 ou 4 disciplinas relacionadas a esses conhecimentos. Estes foram distribuídos entre disciplinas que recebiam, a título de exemplo, a denominação de: “*Didática*”, “Materiais pedagógicos”, “O pedagogo no espaço escolar”, “Processos didáticos pedagógicos”; “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem”, “Avaliação escolar”, “Organização do tempo e espaço dos AIEF e da Educação Infantil”, “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação” e “*Didática: planejamento e intervenção*”. A partir desses exemplos, vemos que há uma certa dispersão de nomenclaturas que não deixa claro o foco com o trabalho relacionado ao conhecimento didático-pedagógico. Além disso, estas disciplinas figuravam nas matrizes com uma carga horária muito parca com a média de apenas 60 horas.

A disciplina que apareceu em maior quantidade foi a de “*Didática ou Didática fundamental*”, seguida de algumas relacionadas de forma genérica à “*Organização do trabalho pedagógico*” e posteriormente pela disciplina de Currículo, contudo, esta apresentou uma dispersão na nomenclatura que ora parecia se aproximar de um estudo mais geral do currículo em relação aos sistemas de ensino conforme a classificação de Gatti (2008) e ora se aproximava das questões mais próprias da seleção curricular realizada pelas escolas e pelos professores em suas salas de aula. Exemplo dessa nomenclatura pode-se encontrar nas indicações de “*Currículos e Programas*”; “*Currículo e cultura escolar*”, “*Currículo e a proposta escolar*”, “*Currículo, planejamento e Avaliação na Educação Infantil*” ou somente “*Currículo*”.

Apenas três disciplinas no conjunto das matrizes de todas as instituições apareceram relacionados à avaliação escolar e ou do processo de ensino e aprendizagem. Com relação ao planejamento apenas uma disciplina indicava esta denominação integrando-o ao campo da didática. Contudo, ressaltamos que como não tivemos acesso a todas as ementas não podemos afirmar de forma categórica que estes elementos dos conhecimentos didáticos-pedagógicos não sejam tratados nos currículos nem mesmo sobre qual o nível de aprofundamento foi garantido ao estudante durante sua formação inicial.

As disciplinas didático-pedagógicas comparadas às disciplinas de referência do currículo da educação básica apareceram em menor quantidade correspondendo ao total de 31,98% no conjunto das disciplinas referentes ao “Conhecimento específico da prática profissional” o que desvela uma lacuna em relação a uma base sólida docente na construção da profissionalidade polivalente parecendo assim que há um certo

privilegiamento dos conteúdos das disciplinas de referência nessa construção dando destaque ainda para um caráter mais pragmático do que conceitual para este trabalho com os conteúdos quando se observamos a predominância de disciplinas que indicam a “*metodologia do ensino de*” do que os fundamentos e conceitos dos campos disciplinares. A sólida base docente pode ser gerada por uma clareza no trato com as funções docentes de planejar, avaliar e organizar o trabalho educativo tanto de forma geral como para atender às especificidades de cada área de conhecimento.

## **Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo analisar os currículos das instituições de ensino superior que oferecem o curso de pedagogia no entorno do Distrito Federal buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente.

Partimos do pressuposto de que o currículo prescrito dos cursos de formação, sendo uma síntese de saberes definidores/delineadores de uma determinada função social, pode nos revelar aspectos que se aproximam ou se distanciaram de uma base sólida para a construção de uma profissionalidade polivalente. E nesse sentido entendemos a profissionalidade polivalente a partir de uma perspectiva social na qual a profissionalidade científica, ou seja os currículos de formação ganha destaque, porém, sem perder a visão mais ampla da construção da profissionalidade docente que integra também os modos de ser e estar na profissão.

Na escolha de analisar a construção da profissionalidade polivalente a partir de como os currículos de formação ofertam principalmente as disciplinas de referência e as de conhecimentos didáticos-pedagógicos compondo assim os conhecimentos específicos da prática profissional, procuramos não fazer uma relação direta de modo a reduzir a construção da profissionalidade polivalente ao “ensino de” e nem defender visão conteudista para a formação do professor polivalente. É importante destacar que defendemos uma base docente e para isto é fundamental que se tenha uma formação sólida destas disciplinas, mas que não é somente ela que irá garantir a “qualidade do professor polivalente”. Dessa forma, concordamos com Lima (2007) ao destacar que exercer a polivalência não seria apenas operar um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando uma perspectiva interdisciplinar e assim ressaltamos que um estudo sobre a construção da profissionalidade polivalente requer sempre um olhar mais ampliado.

Os achados da pesquisa favoreceram uma análise que girou em torno da compreensão do “debate” identificado nas matrizes sobre as disciplinas que ‘ocupam/ganham’ maior espaço curricular e são definidoras de elementos constitutivos da profissionalidade polivalente.

Assim, o foco na alfabetização, o condensamento de disciplinas de objetos de conhecimentos diferentes em áreas de estudos afins, a falta das disciplinas relacionadas à

educação física e artes, a predominância da perspectiva metodológica no trato com os conteúdos e a falta da perspectiva interdisciplinar e a dispersão das disciplinas que tratariam das dimensões dos conhecimentos didáticos-pedagógicos foram as características identificadas que se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade polivalente que é marcada pela demanda de lecionar as diferentes áreas dos currículo da educação básica.

Desse quadro geral, compreendemos que existem muitas lacunas a serem revistas. Dentre elas destacamos a falta de espaço para o aprofundamento dos fundamentos epistemológicos das disciplinas de referência, proporcionalmente com a articulação das dimensões didático-pedagógicas. A construção de uma formação interdisciplinar buscando superar uma visão fragmentada dos conhecimentos e a superação de uma hierarquização entre estas áreas, que geralmente privilegiam a língua portuguesa e a matemática. Estas características contribuiriam para formação teórico-prática do professor polivalente na perspectiva da práxis.

## REFERÊNCIAS

BATISTA NETO, J. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006b, p. 53-72.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Decreto nº 5622, de 19 de Dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União no Dia 19/12/2005, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5800 de 08/06/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UaB. Publicado no Diário Oficial da União no dia 08/06/2006, Brasília, DF

BRASIL. **Resolução CNE 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. BRASIL/MEC/INEP. Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.114 p. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em jan/2013

BRASIL/MEC/PORTAL DO e-MEC. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados**. Busca interativa. 2012. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em mai/2010.

BRASIL/MEC/SEB. **Resolução nº 7, de 14/12/2010**, do CNE - Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos.

CAMARGO, A. M. M. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**, 2006. v. GT 08. p. 01-17.

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.

DIAS, R E. **Política curricular de formação de professores- um campo de disputas.**

In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2011, **Anais da 34ª Reunião da ANPED – Educação e justiça social**, 2007, GT 12. P. 1-14.

DUBAR, C. "La qualification à travers les Journées de Nantes". **Sociologie du travail**, Paris, 1, 1987, pp. 3-14.

FRAGELLA, R.C.P. **Disputas curriculares, disputas identitárias** – O processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, 2007, **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED – ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social.**, 2007. V GT 12. P. 01-16.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A. NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** Instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e epistemologia:** para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes:** um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANZANO, C. S. **A formação de professores na revista brasileira de educação (1995- 2005):** Uma breve análise. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2008, **Anais da 31ª Reunião da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, 2008, GT 08. P. 1-16

NASCIMENTO,D.M. ANDRADE,M.E. **A reestruturação do currículo do curso de pedagogia UERN/CAMEAM:** Trajetória e debates.. In: 30º Anual da Associação

Nacional de **Pesquisa** e Pós-Graduação em Educação - ANPED, 2007, **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED – ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social.**, 2007. V GT 12. P. 01-16.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006) RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, V. G. G. **Discursos sobre políticas de currículo na formação de professores: A produção de um estereótipo.** In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2011, **Anais da 34ª Reunião da ANPED – Educação e justiça social**, 2007, GT 12. P. 1-16.

Shulman (1986) SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, nº 2, vol. 15, febr. 1986, p. 4-14.