



Políticas curriculares da formação docente para a educação básica: desafios para professores formadores

Curricular policies of teacher education for basic education: challenges for teacher educators

Jane Mery Richter Voigt¹

Resumo:

O objetivo deste texto é apresentar resultados de uma pesquisa com docentes, que atuam em disciplinas de formação pedagógica, sobre os impactos das recentes políticas curriculares da formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. O referencial teórico da pesquisa está pautado em pesquisas sobre formação de professores, bem como políticas curriculares. Esta investigação, de abordagem qualitativa, obteve os dados por meio de entrevistas com seis professores que atuavam em cursos de licenciatura na universidade brasileira no momento da realização da pesquisa. Os resultados indicam que a identidade do professor da educação básica é constituída por saberes provenientes das ciências da educação e a ênfase no seu estudo foi ampliada com as políticas curriculares; a articulação entre os diferentes saberes que constituem o currículo ainda é um desafio, pois a prática dos professores continua centrada em sua área de conhecimento; as políticas de aproximação da universidade com a educação básica são fundamentais, pois a escola também é um espaço de formação. Assim, é fundamental refletir sobre como são

¹Pós-doutoranda em Ciências da Educação, área de conhecimento em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho– UMINHO, Portugal; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP, Brasil; Professora Titular da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Brasil, atuando no Mestrado em Educação e em cursos de graduação; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte e Educação - NUPAE. E-mail: jane.mery@univille.br



feitas as escolhas e que caminhos são traçados para a implantação das políticas no sentido de buscar consolidar uma educação básica democrática, inclusiva e emancipatória.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Formação de professores. Saberes docentes. Educação básica.

Introdução

As políticas curriculares para a formação de professores no Brasil promoveram diversas alterações na organização dos cursos de licenciatura, especialmente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), o que também acarretou mudanças no perfil dos egressos, bem como dos professores da educação básica. Com essa política curricular, os cursos de licenciatura passaram a discutir e reformular seus projetos políticos pedagógicos, estabelecendo uma matriz curricular que permitisse uma formação capaz de relacionar teoria e prática, articulando conhecimentos pedagógicos e específicos. Com as mudanças, as questões pedagógicas passaram a permear todo o curso e não apenas, concentrar-se nos anos finais.

Para Silva (2016), o currículo, além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade. Por isso, as reformulações nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura precisam ser discutidas e apropriadas pelos professores formadores, uma vez que as concepções teóricas e metodológicas implicadas nesse processo são os elementos que constituem a identidade e o perfil do futuro professor da educação básica.

Para compreender os impactos das políticas curriculares, na percepção dos professores formadores, foi realizada uma pesquisa em uma universidade do sul do Brasil, que reformulou seus projetos pedagógicos de acordo com as diretrizes de 2002. A questão norteadora da investigação foi: *Em que medida as alterações propostas pelas políticas curriculares brasileiras atendem à formação necessária para a atividade docente na educação básica?* Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma



pesquisa com docentes, que atuam em disciplinas de formação pedagógica, sobre os impactos das recentes políticas curriculares da formação inicial de professores para a educação básica no Brasil.

Metodologia de investigação

Esse estudo constitui-se numa investigação de abordagem qualitativa, uma vez que investiga opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que está sendo investigado (Gatti & André, 2010). É importante ressaltar que ao realizar a análise dos dados, considera-se que estão presentes o quadro de referência do pesquisador, seus valores e sua visão de mundo (André, 2007).

Os participantes da pesquisa são professores formadores que lecionam em uma universidade da região sul do Brasil que oferece diversos cursos de licenciatura há cerca de 50 anos. Os cursos oferecidos pela instituição são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras e Pedagogia. No período da realização da pesquisa, 18 professores lecionavam nas diversas disciplinas pedagógicas, dos quais seis se dispuseram a participar da pesquisa.

Na matriz curricular dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada, as disciplinas pedagógicas foram organizadas em um Núcleo Pedagógico Integrador – NPI, elas são oferecidas em todos os anos do curso. As matrículas nessas disciplinas são feitas de modo a garantir a presença, numa mesma sala de aula, de acadêmicos oriundos dos vários cursos de licenciatura em andamento. Dessa forma, eles têm a oportunidade de, ao cursar disciplinas do NPI com colegas de outras áreas do conhecimento, realizar trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação.

Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro de questões estava relacionado à formação do professor da educação básica ante as mudanças



provocadas pelas políticas curriculares e os desafios dos professores formadores. A escolha pela entrevista semiestruturada e deve ao fato dela favorecer a liberdade e espontaneidade do sujeito participante e também do investigador, enriquecendo o desenvolvimento do estudo (Triviños, 1987).

Mesmo que as perguntas sejam preestabelecidas, o pesquisador está livre para ir além das respostas, buscar tanto o esclarecimento quanto a melhor elaboração das respostas dadas, estabelecendo um diálogo com o entrevistado, o que pode gerar “compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (May, 2004, p. 145).

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Esse material foi organizado de modo a identificar, de acordo com Lüdke & André (1986), padrões e tendências relevantes nas respostas dos professores formadores, participantes da pesquisa. A partir da análise, a discussão dos subitens a seguir será apresentada com base no referencial teórico da pesquisa e permeada pelas falas dos entrevistados.

Políticas Curriculares e a formação de professores

Na década de 1980, a discussão sobre a formação de professores tinha como enfoque a necessidade de rever a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, o que acarretava dificuldades na formação do professor, uma vez que a formação centrava-se no modelo da racionalidade técnica. Esse modelo consistia numa atividade instrumental utilizada na solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas segundo um sistema lógico e infalível de procedimentos (Pérez Gómez, 1995; Contreras, 2002).

Nesse período discutia-se a importância de preparar professores para a educação básica que, além de conhecerem o conteúdo da disciplina que lecionavam, dominassem também os saberes do campo da educação. Assim, o professor poderia desenvolver sua



atividade objetivando a aprendizagem do aluno e não simplesmente a transmissão do conteúdo, refletindo sobre a prática e com isso procurar resignificá-la. Entendia-se dessa forma que o conceito de professor reflexivo poderia ser mais adequado, pois o profissional reflexivo tem a possibilidade de construir “de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Pérez Gómez, 1995, p. 110). Nesse processo, o professor não se limita a aplicar técnicas, mas a construir novas estratégias de ação, novas formas de enfrentar os problemas.

Com essas premissas, as políticas curriculares para a formação de professores se concretizaram com a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002). As diretrizes propuseram mudanças em relação ao currículo dos cursos de licenciatura. As matrizes curriculares dos cursos passaram a contemplar as disciplinas pedagógicas desde o início do curso e com uma ênfase maior, houve maior integração destas com as disciplinas específicas de cada área do conhecimento. Além disso, não somente as disciplinas pedagógicas, como também os demais componentes curriculares, precisariam ter sua dimensão prática, dessa forma, de acordo com Gatti (2009), os professores em formação teriam melhores condições em participar de experiências mais contextualizadas e significativas para a construção da sua prática pedagógica.

A fala dos professores, ao se referirem à mudança curricular dos cursos de licenciatura da instituição investigada, que inseriu o Núcleo Pedagógico integrador - NPI como forma de ampliar a formação para a docência desde o início do curso, expressam a preocupação com essa formação. Isso pode ser observado na fala do Professor 2:

O NPI tem como ideia primária, discutir a formação docente nas disciplinas formadoras. Se nós olharmos todas as matrizes dos cursos, nenhuma disciplina discute tanto a formação de professor quanto as



disciplinas de NPI. Então este é o grande diferencial na formação dos acadêmicos.

Para compreender as mudanças que ocorreram nos cursos de licenciatura, é necessário entender que todo currículo é um elemento político e cultural, que media as ações escolares a partir de intencionalidades ideológicas, visando determinado projeto educacional e, conseqüentemente, societário. Desde a sua elaboração até a aplicação, o currículo sofre influências e inferências culturais e ideológicas, que constituirão a chamada cultura escolar e que produzirão o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, para Apple (2011, p.71):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Outra importante política para a formação de professores no Brasil foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual a universidade investigada participa. Por meio do PIBID, instituído pela Portaria Normativa n.º 16, de 23 de dezembro de 2009 (Capes, 2009), é realizada a concessão de bolsas para alunos de cursos presenciais de licenciatura que se dedicam ao estágio nas escolas públicas de educação básica, para professores formadores e para professores da escola pública. O Programa tem entre seus principais objetivos:

- f) estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;



h) valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica (Capes, 2009, p. 1).

A experiência dos licenciandos de vivenciar projetos desenvolvidos pelo Programa em escolas de educação básica tem favorecido a relação entre teoria e prática e transformado não só a formação, mas também a realidade escolar, o que é apontado pelo Professor 2: “*Algumas diretoras de escolas, até por conta do PIBID, nós vamos à escola, e elas dizem que os alunos de nossa universidade, de uns cinco anos para cá, vêm fazendo a diferença no olhar de proposta para a escola*”. A aproximação da universidade com a escola de educação básica propicia, por meio dessa política, a construção dos saberes para a docência e também a inserção no campo de trabalho.

A aproximação com a educação básica também atende a um dos princípios das novas diretrizes propostas para a formação inicial em 2015, quando novas demandas chegam à formação inicial. Essas diretrizes destacam a necessidade de ampliar ainda mais a articulação entre teoria e prática, pois ela não fica só no âmbito da universidade, mas também por meio de atividades de extensão universitária (Brasil, 2015).

Nessa direção, os professores da instituição pesquisada percebem que a formação inicial de ir para além da universidade, e assim, considerando a escola de educação básica como um espaço aberto, de formação, inserido na sociedade, como assegura o Professor 1:

[...] a escola também é um espaço múltiplo. A escola é um espaço que ao longo do tempo também tem tentado romper os seus muros. A escola tem que ser percebida cada vez mais como parte de um segmento da sociedade, e que os muros são, por mais que físicos, mas eles podem ser rompidos e devem ser rompidos.

De acordo com as diretrizes propostas em 2015, a formação deve estar pautada em “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e

interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (Brasil, 2015, p. 4). Dourado (2015, p.307) também reforça que o (a):

[...] egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Considerando essa premissa, o currículo da universidade pesquisada, após as reformulações propostas pelas políticas curriculares, tem uma organização que propicia atividades interdisciplinares, possibilitando ao professor formador compreender que, para atuar na docência, é preciso ter domínio do conhecimento específico de sua área para então poder dialogar com outras áreas do conhecimento. Esse aspecto é destacado pela fala do Professor 3:

Dominar os conceitos, dominar os fatos, os conteúdos que dão corpo a essa área disciplinar para poder aí fazer os diálogos com outras disciplinas. Eu acredito que essa seja a condição elementar [...] para poder fazer pontes, diálogos e apropriações de conceitos de outras áreas e elaborar problemas comuns de estudo com outras áreas de conhecimento.

Porém, os professores formadores ainda encontram dificuldades nesse diálogo, como afirma o Professor 4: “*Sempre me chama muito a atenção que os professores não olham para os lados, não conversam, não trocam ideias, e o quanto isso prejudica todo o andamento do processo e até mesmo da proposta pedagógica daquele local.*”. Esse



aspecto pode estar relacionado às condições institucionais para a efetivação do projeto pedagógico, bem como a pouca participação na sua elaboração e/ou apropriação.

Para os participantes da pesquisa, as reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e as políticas para a formação de professores, mesmo com algumas dificuldades, promoveram avanços na formação. O currículo permite maior possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento pedagógico e o da área específica, dando maior destaque aos conhecimentos pedagógicos. Além disso, os professores dão evidência às oportunidades de aproximação com as instituições de educação básica, pois as vivências no campo de atuação são fundamentais para a formação. Gatti (2009) reitera essa relevância quando afirma que os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos entre seus pares e com o contexto das redes de ensino.

O Currículo do curso de formação inicial e os saberes do professor da educação básica

Para saber conduzir o aluno a aprender, os professores da educação básica precisam de uma formação que inclui os saberes sobre a docência. Roldão (2006, p. 19) expressa a importância do saber ensinar quando afirma que:

[...] os professores são mais e mais necessários como agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento em que vivemos e viverão os nossos filhos e netos. Mas na justa medida em que se tornarem verdadeiros *profissionais de ensino*, com estatuto pleno, no sentido de *especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros*.

A autora também destaca em suas pesquisas que a profissionalização do professor da educação básica passa pelo reconhecimento da importância dos saberes necessários da função ensinar. Não basta o conhecimento específico das diversas áreas se o professor não souber levar o aluno a aprender.



Para exercer com propriedade sua tarefa, a formação inicial deve preparar o professor para conhecer muito bem o conteúdo da disciplina que vai lecionar, além de dominar os saberes do campo da educação. Com esses saberes, o professor poderá desenvolver sua atividade objetivando a aprendizagem do aluno e não simplesmente a transmissão do conteúdo. Ou seja, ensinar é uma ação intencional em que o professor mobiliza e media a aprendizagem de um conteúdo do qual o aluno deve apropriar-se, sendo tal ação específica desse profissional.

Para Tardif (2011) o professor não trabalha com objetos, mas com pessoas, por isso o seu trabalho é de cunho social; ensinar é relacionar-se com outros seres humanos numa ação que tem papéis específicos: o de ensinar e o de aprender. O ato de ensinar requer saberes específicos da docência, sendo eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Na fala do Professor 1, observa-se que a proposta pedagógica dos cursos favorece a articulação dos diferentes saberes. Ele afirma que o diálogo deve acontecer entre as disciplinas dos cursos de formação e as pedagógicas, considerando como pano de fundo a docência: *“na verdade, parte-se de uma ação de disciplinas que a princípio são isoladas, mas que se buscou uma forma institucional de fazer com que essas disciplinas se aproximem e tenham um diálogo”*. Daí a relevância da organização curricular, pois a articulação entre os diferentes saberes oportunizam experiências *“que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”* (Moreira & Candau, 2007, p.18).

A identidade apontada pelo Professor 1, ao ressaltar que essa organização curricular oferece oportunidade para *“que os alunos de diferentes cursos também se aproximem e construam um diálogo tendo como base até a própria questão da identidade do professor, que é o que eles serão”*, é constituída com os saberes da formação profissional. Essa



formação é proveniente do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas estudados em instituições de formação inicial (Tardif, 2011).

Os saberes disciplinares consistem no domínio do conhecimento específico das diversas áreas a serem ensinadas e que não podem ser esquecidas nesse contexto. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos (programas escolares) trabalhados nas instituições de ensino, que tem especificidades para área do conhecimento. Já a tarefa diária de ensinar e o conhecimento do professor sobre o meio em que está inserido produzem saberes experienciais ou saberes da prática docente; estes nascem das vivências e experiências no campo de atuação e por ela são validados (Tardif, 2011).

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente dos professores, não podem ser concebidos de forma linear ou hierárquica.

Essa dimensão da profissão docente lhes confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares, através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência no cotidiano com os alunos (Tardif, 2011, p. 39).

Levando em conta que esses saberes são construídos, especialmente, nos curso de formação inicial, é necessário destacar que esses cursos devem, entre outros aspectos, fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, oferecer conhecimentos que sejam válidos e que gerem uma atitude interativa e dialética, o que parece ser evidenciado pelo Professor 1 quando diz que na formação de professores “*Eu preciso da concepção de mundo, da concepção de homem, da concepção de educação. Eu*



preciso dessas concepções que já deveriam estar fundamentadas na História da Educação, na Filosofia da Educação, na Psicologia da Educação”.

A formação docente precisa ainda apresentar um currículo formativo que provoque experiências interdisciplinares que deem condições ao futuro docente para integrar os conhecimentos didáticos aos conhecimentos psicopedagógicos. Porém, na fala do Professor 5: *“assisti discussões de professores de áreas diferentes e que muitas vezes não conseguiam fechar e tornar um trabalho... Ou colocar a interdisciplinaridade dentro das metas do seu trabalho e da sua ação pedagógica dentro da sala de aula, até por ter dificuldade de entender o que é a interdisciplinaridade”*. Imbernón (2011) também diz que essa articulação ainda é uma dificuldade dos docentes e em muitos casos, os cursos de formação inicial de professores parecem não dar conta do princípio dialético constitutivo da docência (Imbernón, 2011).

Morgado (2016, p.62) acredita que a dificuldade da integração e articulação dos saberes reside no modelo curricular por disciplinas e defende que *“não se trata de extinguir as disciplinas, apenas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento.”*

Mesmo sendo um desafio, ao proporcionar experiências interdisciplinares, a vivência do Professor 1 revela que a organização do currículo após as reformulações, traz:

uma contribuição importante para a emancipação do aluno. Confrontar-se com outras formas de pensar, com outras áreas de conhecimento, com colegas que estão sentados dentro da sala de aula e que vêm de realidades diferentes e que vão futuramente trabalhar com áreas de conhecimento diferentes.

Diante dessa consideração, podemos trazer Formosinho (2009, p. 107), pois o autor entende que *“a assunção de uma cultura profissional de formação pressupõe considerar os*



estudantes, para além de alunos de disciplinas curriculares, como futuros ou potenciais professores, o que implica propor-lhes diferentes estratégias de aprendizagem”.

Para o Professor 1, na educação não há fronteira:

[...] pois o objeto de estudo da Pedagogia é a educação e o homem – neste caso, o homem, a mulher, a criança, o adolescente – que é o sujeito da Educação. Ali não tem fronteira, então automaticamente a Pedagogia, como Ciência da Educação, já é interdisciplinar, pois o núcleo da discussão é o sujeito da educação e a própria educação. E aí nós vamos discutir uma questão importante que é a de como se faz a educação desse sujeito.

A opção pelo conceito de interdisciplinaridade na formação de professores como atitude para a construção do conhecimento vem ao encontro de uma necessidade da escola de educação básica, como afiança o Professor 4: “*De certa forma, parece que é isso que a escola está pedindo hoje: um profissional que não atue aqui e ali, mas que tenha um olhar mais amplo*”. Para ampliar essa discussão, considera-se relevante abordar, com base em Fazenda (2009), duas ordenações no tocante à formação interdisciplinar de professores: a ordenação científica e a ordenação social.

A ordenação científica consiste na organização dos saberes do conhecimento científico da formação de professores. Nesse sentido, as disciplinas didático-pedagógicas devem abarcar os fundamentos teóricos e metodológicos próprios de sua cientificidade. Já a ordenação social implica considerar os saberes científicos interdisciplinares numa perspectiva de demandas sociais, ou seja, a formação docente deve oportunizar a superação da dicotomia entre teoria e prática, considerando as condições sociais e históricas das práticas dos professores. Essa superação, muitas vezes é um obstáculo, pois, conforme relato do Professor 2, “*primeiro porque existe uma lógica do próprio professor em pensar a sua disciplina, o seu encaminhamento... Existe um perfil*”.



Tardif (2011, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ele afirma que o professor, em sua prática cotidiana, se apoia em sua experiência e faz uso de seus conhecimentos pessoais na construção de um saber-fazer personalizado, que dê conta de suas múltiplas atribuições.

Esses conhecimentos pessoais que Tardif (2011) menciona, apóiam o professor formador em sua prática, conforme o Professor 6 “*E também outro fato que eu acho que é fundamental para quem trabalha com formação de professores: eu leciono no Ensino Básico, então sempre que possível, eu estou relacionando a disciplina com a realidade da sala de aula, com o Ensino Básico*”.

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, e muitos deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou estão situados fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2011, p. 64).

As falas dos participantes da pesquisa e a literatura revelam que as atividades interdisciplinares representam um avanço na qualificação do trabalho docente, por constituírem-se em oportunidades de experienciar o convívio com diferentes perspectivas técnico-científicas e diferentes conjuntos de valores; ainda que haja dificuldades na compreensão do conceito de interdisciplinaridade e de sua efetivação no cotidiano dos cursos de formação de professores.

A questão pode estar na forma como são organizadas as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito. A organização do currículo por disciplinas prevista nas políticas curriculares não permite a real integração dos saberes a serem apreendidos, nesse caso os da formação de professores. Para Beane (2003, p.95), que defende um currículo integrado, a noção de aprendizagem nos currículos parece atender a um ideário em que:



“em vez de procurar uma integração significativa de experiência e de conhecimento, ambas são tratadas como uma espécie de “capital” para acumulação e ornamentação cultural”.

De qualquer forma, cabe ressaltar que as transformações oriundas de políticas curriculares só poderão se efetivar se “os professores se apropriarem do verdadeiro sentido das mudanças que estão ao seu alcance, utilizarem as competências que lhes são consignadas e se assumirem como verdadeiros decisores curriculares” (Morgado, 2015, p. 207).

Com base na análise dos dados, podemos perceber que as alterações nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura favoreceram o diálogo entre os saberes e as diferentes áreas do conhecimento, o que era uma das prerrogativas das diretrizes de 2002.

Considerações finais

Diante do objetivo da investigação que consiste em compreender como os professores formadores perceberam os impactos das diretrizes curriculares para a formação inicial, podemos inferir que as diretrizes propostas em 2002 já provocaram avanços na formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior em diversos aspectos, sobretudo relacionados à maior inserção dos conhecimentos pedagógica nos currículos.

Os resultados apontam que para os professores formadores a identidade do professor da educação básica é constituída com os saberes que são provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de técnicas pedagógicas estudadas e apreendidas em instituições de formação inicial e a ênfase no estudo desses saberes foi ampliada nas políticas curriculares.

Os professores participantes da pesquisa reconhecem que os diferentes saberes que constituem o currículo da formação de professores têm interfaces comuns, porém a sua articulação ainda é um desafio, pois a prática dos professores formadores continua centrada em sua área de conhecimento.



Outro aspecto relevante são as políticas relacionadas à aproximação da universidade com a educação básica, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que para os docentes, são fundamentais e devem ter continuidade, pois a escola é um espaço fundamental de formação, é nele que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar situações de ensino e aprendizagem, relacionando-as com os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

Perante dos resultados, é fundamental refletir sobre como as escolhas são feitas e que caminhos são traçados para sua implantação, pois o desafio das políticas curriculares para a formação de professores é também proporcionar condições para que os docentes egressos estejam preparados para assumir a escola em seu projeto educacional. O currículo da formação de professores não pode ser compreendido apenas como um plano, mas como processo de constituição de subjetividades, de reconstrução de significados, de transformação social (Pacheco, 2001). Dessa forma, a pesquisa tem papel fundamental no sentido de fomentar mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura para que possam contemplar um projeto social, político e ético que venha consolidar uma educação básica democrática, inclusiva e emancipatória.

Referências

- André, M. E. D. A. (2007). Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1).
- Apple, M. W. (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T. T. da Silva (Orgs), *Currículo, Cultura e Sociedade* (p. 59-91). São Paulo: Cortez Editora.
- Beane, J. A. (2003). a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.



- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, 36(131), 299-324.
- Fazenda, I. (2009). Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (1), p. 103-109.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Editora Porto.
- Gatti, B., & André, M. (2010). *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90-102.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2007). *Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 169-184.
- Morgado, J. C. (2015). Currículo e educação em África: lembrar o passado, analisar o presente, idealizar o futuro... In *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*, Vol. 2(p. 201-210). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.



- Pacheco, J. A. (2001). *Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus*. ELO (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda), nº 9, 131-138.
- Pérez Gómez, A. (1995). Formando professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Roldão, M. C. (2006). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances*. UNESP.
- Silva, T. T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Referências Legislativas

- Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília: Governo Federal.
- Brasil. (2015). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015*. Brasília: Governo Federal.
- Capes. (2009). Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Portaria Normativa n.º 16, de 23 de dezembro de 2009*. Brasília: Governo Federal.