

**DIDÁTICA E PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA E O HABITUS DOCENTE EM BOURDIEU**

***DIDACTICS AND RESEARCH IN THE CURRICULUM OF THE
UNDERGRADUATE COURSE OF PEDAGOGY AND
TEACHER'S HABITUS IN BOURDIEU***

***DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DEL
CURSO DE PEDAGOGÍA Y EL HABITUS DOCENTE EN
BOURDIEU***

Solange Maria Santos Castro^I

Maria Marina Dias Cavalcante^{II}

^I Universidade Estadual do Ceará, Ceará – Brasil. E-mail: solc45@hotmail.com

^{II} Universidade Estadual do Ceará, Ceará – Brasil. E-mail: maria.marina@uece.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem como uma de suas atribuições o preparo desses profissionais para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, ao alcance das exigências curriculares que perpassam a prática desses

professores. O objetivo deste estudo consiste em discutir o lugar da didática e da pesquisa no currículo de formação desse profissional docente, especificamente no curso de pedagogia. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa documental com uma abordagem qualitativa dos dados, recorrendo-se aos documentos: matrizes curriculares e projetos pedagógicos de (7) cursos de Pedagogia presenciais de uma universidade multi campi do Estado do Ceará. No leque das pesquisas qualitativas a opção foi pela base teórica de Bourdieu centrada na posição metodológica denominada conhecimento praxiológico. A análise dos documentos evidencia a necessidade de compreensão da formação relacionada à força do habitus, em que se articulem os saberes relacionados aos campos pedagógicos e científicos, ou seja, conhecimentos didáticos e de pesquisa, com vistas a fortalecer a formação científica e/ou curricular e maior articulação da dimensão teoria/prática do curso.

Palavras-Chave: Formação docente. Pesquisa e Didática. Currículo.

Abstract

Teacher training for the initial years of Elementary School has as one of its functions the preparation of these professionals for the development of an interdisciplinary practice, within the reach of the curricular requirements that pervade their practice. The main goal of this research is to discuss the place of didactics and research in the formation curriculum of this professional, specifically in the undergraduate course of pedagogy. Therefore, the documental research method was used based on a qualitative approach, applying the following documents: “matrizes curriculares e projetos pedagógicos de (7) cursos de Pedagogia presenciais de uma universidade multi campi do Estado do Ceará”. Our conception is supported on the studies made by Bourdieu, focused on the methodology of praxeological knowledge. The analysis of those documents shows us the need to understand the training process related to habitus, in which knowledge of the pedagogical and scientific fields, that is, didactic and research knowledge, are articulated in order to strengthen scientific and curriculum formation; as well as to obtain a greater coordination between the theoretical and the practical dimensions in the undergraduate course.

Keywords: *Teacher Training. Research and Didactic. Curriculum.*

Resumen

La formación docente para los primeros años de la Enseñanza Fundamental tiene como una de sus atribuciones la preparación de estos profesionales para el desarrollo de una práctica interdisciplinaria, al alcance de las exigencias curriculares que ultrapasen la práctica de estos profesores. El objetivo de este estudio consiste en discutir el lugar de la didáctica y de la investigación en el currículo de formación de ese profesional docente, específicamente en el curso de Pedagogía. Para esto, se utilizó el método de investigación documental con un abordaje cualitativo de los datos, recurriéndose a los documentos: “matrices curriculares e projetos pedagógicos de (7) cursos de Pedagogia presenciais de uma universidade multi campi do Estado do Ceará”. En el abanico de las investigaciones cualitativas, la opción fue por la base teórica de Bourdieu centrada en la posición metodológica nombrada conocimiento praxeológico. El análisis de los documentos evidencia la necesidad de comprensión de la formación relacionada a la fuerza del habitus, en la que se articulen los saberes relacionados a los campos pedagógicos y científicos, es decir, conocimientos didácticos y de investigación, con vistas a fortalecer la formación científica y/o curricular y mayor articulación de la dimensión teoría/práctica del curso.

Palabras clave: *Formación docente. Investigación y didáctica. Currículo.*

1 Introdução

A formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem como uma de suas atribuições o preparo desses profissionais para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, que favorece a integração entre as distintas áreas do conhecimento do currículo.

O estudo ora apresentado trata-se de um recorte de uma investigação mais ampla acerca da formação de professores, tendo como objeto de investigação o currículo prescrito de sete cursos de Pedagogia (presenciais) de instituições do ensino superior - IES do Estado do Ceará.

No repertório de conhecimentos formativos e de preparo para a docência, a didática e a pesquisa precisam caminhar juntas, o que significa ampliar a discussão, trazendo-as com evidência para o campo do currículo no curso de Pedagogia.

A formação do docente de anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre em cursos de Pedagogia conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE CP/nº 1 de 2006 – é de sua competência a formação de docentes da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outros setores onde são previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP/ nº 1 de 2006, Artigo 2º). Dentre as atribuições expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006 - se estabelece em seu Artigo 5º Inciso VI que, os egressos estarão aptos “[...] a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física de forma interdisciplinar e adequada” às distintas “fases do desenvolvimento humano”.

Após quase dez anos de aprovação dessas diretrizes ocorrem novas intervenções trazidas pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”

Tais diretrizes – Resolução CNE CP nº 2 de 2015 – recentemente aprovadas estabelecem que a formação inicial e continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades - Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível Médio, Educação escolar indígena, Educação do campo, Educação escolar quilombola e Educação à distância. Concebe uma compreensão ampla e contextualizada de Educação e Educação Escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos; participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição; garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento; gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO nº 2, 2015, ARTIGO 3º).

Nesse documento destaca-se, ainda a importância da formação inicial e continuada para o Projeto Nacional da Educação brasileira, revelando-se o curso de Pedagogia como um vasto campo de formação dos profissionais da Educação.

Com efeito, desde sua existência e inserido na própria amplitude do campo que o denomina – Pedagogia – historicamente é chamado a atender necessidades sociais;

questionado quanto à garantia da qualidade da formação, em meio às transformações que ocorrem no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidade existentes.

Atender a cada especificidade do magistério constitui duplo desafio ao curso – propiciar a formação geral e específica – tendo em vista as possibilidades da docência em espaços escolares e não escolares.

Nesse contexto, a prática do professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige desenvolver diversas áreas curriculares e realizar a integração pedagógica do conhecimento, ensinar os conteúdos de forma a torná-los mais próximos da realidade dos educandos. (SACRISTÁN, et al., 1998).

Nesse sentido, conforme Moreira (2003, p. 11), o professor precisa de conhecimentos didáticos, culturais, e de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo. De acordo com esse autor, o professor:

Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com quem lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula. Precisa compreender como as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso aos conhecimentos e às distintas manifestações culturais [...]. Precisa refletir sobre que valores precisam ser difundidos. Precisa refletir sobre as identidades sociais [...]. Tudo isso já é muito. Mas quero destacar, o bom professor tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina.

Assim, ser professor tanto exige uma cultura geral ampla e o aprofundamento de conhecimentos específicos da área de ensino. (MOREIRA, 2003).

Com as mudanças da sociedade marcada pelo avanço da ciência e das tecnologias, maior participação social e conquista de direitos, outras necessidades surgiram e novas exigências ao trabalho docente. O grande desafio está na realização de um ensino que, com atenção para as questões colocadas pelos educandos, reforce a relação dos conhecimentos com a realidade, o que depende de experiências formativas que possibilitem aos professores desvelarem as singularidades presentes nos fenômenos de aprendizagem (GÓMEZ, 1998).

Pesquisas apontam para a necessidade de um currículo de formação de professores que melhor dialogue com a realidade de sua prática pedagógica. A exemplo da investigação realizada por Gatti (2010) intitulada “Formação de professores no Brasil: características e

problemas”, que abordou o currículo de cursos de licenciatura, entre os quais o de Pedagogia. Seu estudo mostra que as disciplinas referentes à formação profissional específica não esclarecem sobre o que e como ensinar; os conhecimentos específicos da área de língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia, educação física e alfabetização são abordados superficialmente. A autora constatou o problema de “dispersão disciplinar” e que os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais não são objeto dos cursos de Pedagogia (p.1368-1372).

Outro estudo desenvolvido por Libâneo (2010) “O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia”, objetivou investigar em que medida é valorizado nos cursos de Pedagogia o ensino de conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais). Esse autor analisou a estrutura curricular e ementas de 25 instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia no Estado de Goiás. Constatou que as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não especificam com clareza sobre conteúdos do Ensino Fundamental e como ensiná-los.

Pimenta e Fusari (2014) desenvolveram a pesquisa “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo”, objetivando analisar os currículos dos cursos de Pedagogia presenciais e à distância. Dentre as constatações, os autores notaram que o “enfoque disciplinar dificulta uma sólida formação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica”(PIMENTA; FUSARI, 2014, p.14).

Tais pesquisas demonstram a importância de ampliar estudos sobre o currículo do curso de Pedagogia, especificamente acerca dos conhecimentos necessários a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, é relevante a reflexão, considerando que a formação inicial favorece aos professores os fundamentos teórico-metodológicos necessários ao ensino, e, assim também, no caso do professor polivalente, sua prática exige mobilizar diversos conteúdos de variadas áreas do conhecimento, o que torna imprescindível experiências formativas que contribuam para que os professores construam conhecimentos e prossigam em seu desenvolvimento profissional.

Além desse aspecto, os professores são chamados a realizar um ensino com qualidade, o que requer experiências de formação, conforme acentua Freitas (2007, p.1205) mais próximas de um projeto de vida e futuro, em que a carreira docente se estruture como parâmetro orientador da qualidade histórica da escola. Nessa perspectiva são indispensáveis experiências que possibilitem uma formação com a qualidade necessária às exigências da Educação em cada etapa em que o professor irá ensinar. Em condições de igualdade para todos e, que melhor prepare o professor para lidar com os complexos processos da formação da infância e da juventude.

Essa perspectiva de qualidade na visão de Freitas (2007) não busca averiguar competência, domínio de conteúdo ou desempenho dos professores. Se aproxima da perspectiva de qualidade defendida por Moreira (2010) em que qualidade implica em considerar que as decisões sobre o currículo devem incluir maior atenção para o conhecimento que se ensina e se constitui na sala de aula. E além desses aspectos preocupar-se com os fenômenos culturais – pluralidade cultural e com as políticas de identidade, por considerar a necessidade de compartilhamento igualitário e justo dos recursos materiais e simbólicos. Nesse sentido, o professor contribui para que os estudantes, mediante o conhecimento, apreendam saberes e habilidades que os permitam lidar com o mundo, linguagens e costumes e intervenção crítica na sociedade (Ibidem).

Nesse contexto, a escola tem papel significativo, uma vez que contribui para “[...] desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos”, e isso passa pela aprendizagem dos educandos com os significados que eles atribuem à realidade (CAVALCANTE, 2014, p.38).

Considerando que são amplas as atribuições do curso de Pedagogia e abrangência da formação docente investigamos como esse curso atende às necessidades formativas de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente acerca da relação entre didática e pesquisa no currículo de formação inicial desse profissional docente.

1.1 O percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa junto a (7) sete cursos de Pedagogia presenciais de uma universidade pública do Estado do Ceará. Os cursos estão vinculados à mencionada IES, que iniciou sua trajetória nesse Estado no ano de 1975.

Conforme acentuam Mendes et al. (2011, p.32-33), a pesquisa documental ajuda a compreender uma realidade, não em sua concretização, mas de maneira indireta, mediante a análise de documentos. Um estudo elaborado com base em documentos ajuda a complementar informações sobre um tema ou problema. Incide tanto em pesquisas históricas como em investigações sobre acontecimentos contemporâneos.

A fim de preservar a identidade dos cursos, estes estão identificados pelas letras do alfabeto, seguidas por números – C 1 a C 7, bem como os projetos pedagógicos identificados por PPC 1 a PPC 7. No Quadro 1 estão relacionados os documentos utilizados durante a pesquisa.

Quadro 1 - Fontes documentais utilizadas

Projetos Pedagógicos	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 1 (2013)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2 (2011)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 3 (s.d.)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 4 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 5 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 6 (2008/2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 7 (2011)
Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura (Resolução CNE CP nº 1 de 15 de maio de 2006)

Fonte: Elaboração própria

Conforme acentua Gil (2002, p.47) as fontes documentais são “ricas e estáveis de dados” e não exigem altos recursos. Os documentos exprimem visões de mundo, ideologias, identidade e percurso; são históricos e representativos de variadas culturas, de sorte que ampliam o conjunto de informações para compreender o jogo de disputas e interesses, lançando luzes para novas investigações.

Assim como ocorre em outras pesquisas, os documentos exprimem limitações, tendo como principais críticas, “a não-representatividade” e “subjetividade dos documentos”, o que exige bastante cautela durante as análises e constatações sobre os achados (MENDES, et al., 2011, p. 35).

Os procedimentos metodológicos envolveram o uso de um instrumento para coletas de dados acerca das Matrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia aos sites: do E-MEC e das instituições pesquisadas organizados no Sistema N-VIVO 9.1 e analisados à luz das categorias: conhecimentos relativos à didática; conhecimentos relativos às ações de pesquisa. Para o tratamento analítico das informações contidas nos documentos, utilizamos a técnica análise documental e critérios empregados em análise de conteúdo (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa em apreço se alinha às premissas da Teoria Crítica, em que os “conhecimentos estão fundamentados e influenciados pelas relações de poder de natureza social e historicamente constituídas”; “os fatos nunca estão separados do campo, dos valores e da ideologia” São objetivos da indagação crítica: “justiça”, “liberdade” e “igualdade” que, embora pareçam “utópicos”, a luta para alcançá-los possui em si “um valor que, de alguma forma, pode conduzir a uma sociedade mais livre e justa que a atual” (ESTEBAN, 2010, p. 69).

Com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu (1997; 2003; 2004) e posição metodológica denominada conhecimento praxiológico, o estudo se fundamenta na necessidade de as investigações empíricas superarem, em síntese dialética, perspectivas inconciliáveis: objetivismo e subjetivismo. A abordagem praxiológica tem como eixo o entendimento de que, por um lado, os agentes sociais têm apreensão ativa no mundo, constroem visões de mundo que contribuem, de forma operante, para conservar ou transformar a sociedade, por outro lado, a ação desses agentes depende das estruturas sociais, isto é, do contexto objetivo. Portanto, a abordagem, considerando a cisão, entre o indivíduo e a sociedade, um reducionismo, contrapõe-se ao determinismo social e ao voluntarismo individual.

2 Uma incursão aos dados da pesquisa: o que revelam as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos analisados?

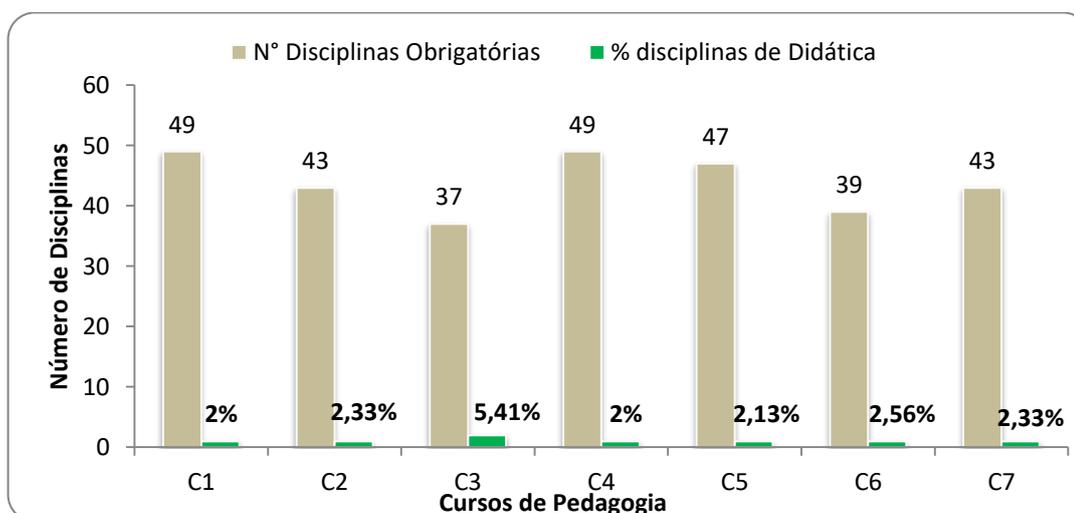
Neste tópico abordamos os achados da pesquisa, conforme se expressam nos documentos Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia presenciais investigados, os quais foram organizados a partir das categorias propostas: i) conhecimentos relativos à didática; ii) conhecimentos relativos às atividades de pesquisa.

2.1 Conhecimentos relativos à didática

No tocante à categoria “Conhecimentos relativos à didática” entendemos que esta é uma das disciplinas pedagógicas que visa preparação profissional específica para a docência. Ela se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente, ou seja, ela articula os objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino (CAVALCANTE, 2005). Nesse sentido, a didática dá condições e meios de direcionar o ensino tendo em vista a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem que estimulam e melhoram as relações entre professor e aluno em sala de aula, pois, “todo processo de formação de educadores especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do 'que fazer' educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque” (CANDAUI, 2002).

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados evidenciam a disciplina “Didática Geral” ao alcance da docência, no sentido de atender a formação geral dos Profissionais da Educação. Em um dos cursos sinaliza-se com clareza outra especificidade da didática ao se dispor a disciplina: “A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O Gráfico 1 mostra o percentual dessa disciplina conforme revelaram as matrizes curriculares analisadas.

Gráfico 1 - Percentual de disciplinas de Didática



Fonte: Elaboração própria

Conforme mostra o Gráfico 1, o curso C 3 aponta maior percentual, 5,41% ou 2 disciplinas obrigatórias de Didática: Didática Geral” e “A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, enquanto os demais ofertam a disciplina: Didática Geral.

Nas ementas referentes à disciplina “Didática” reflete-se sua relação com a Pedagogia, formação do professor, tendências pedagógicas, ensino e prática docente, avaliação da aprendizagem (PPC, 2, 2011, p.46). Além de tais componentes curriculares faz-se referência à cultura docente, pedagogia de projetos e prática educativa na escola e em outros espaços não escolares (PPC, 4, 2012, p.53). Há referências acerca da práxis pedagógica, interdisciplinaridade curricular, caracterização e problematização dos elementos didáticos – aluno, professor, conteúdo (PPC, 7, 2011, p. 24).

Muito embora esses aspectos sejam sinalizados nas matrizes curriculares, considera-se imprescindível melhores condições para maior articulação da disciplina didática com ações de pesquisa, o que implica na expansão dos estudos e experiências dos discentes nesse sentido, em seu percurso formativo que se realiza nas licenciaturas em Pedagogia.

Importa ainda mencionar que da Didática emanam os saberes profissionais definidos como saberes da ação que, ao serem incorporados ao trabalho docente, fazem todo um sentido nas situações vivenciadas pelos profissionais de ensino (CANDAU, 2002). Tais saberes são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Nesse sentido, consoante Tardif (2002, p. 14), os saberes derivam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando “um repertório de conhecimento unificado”, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

Portanto, a integração entre a didática e pesquisa deve ser mais valorizada no currículo, uma vez que se bem dialogarem com as experiências formativas, em que a escola e o cotidiano docente precisam desse olhar, podem fertilizar o campo do currículo, no sentido de desvelar os significados, limites e possibilidades da prática dos professores. Nesse sentido, tais experiências podem trazer para o currículo de formação inicial indicativos para mudanças necessárias ao melhor ensino, experiências com aprendizagens significativas.

Esse entendimento acerca da necessidade de valorização dos saberes didático-pedagógicos e sua articulação com a pesquisa organiza-se desde o campo no qual a Didática é assumida como disciplina central na formação de professores, e por isso requer amplas e variadas experiências, que ajudem os discentes a construir suas impressões, tendo como ponto de partida os conhecimentos apreendidos e a realidade que terão que assumir no exercício da profissão docente. Qualquer que seja, uma proposta curricular possui intencionalidades em relação as pessoas, à cultura herdada, à sociedade na qual estão inseridos. Em cada período, os conteúdos de ensino refletem visões de mundo, cultura e do papel social da Educação; fornecem indicativos para que os professores compreendam o papel que a escolaridade está a cumprir (SACRISTÁN, et al., 1998).

2.2 Conhecimentos relativos à pesquisa

Nessa categoria “Conhecimentos relativos à pesquisa” estão dispostas as disciplinas referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais – AACC previstas para a formação.

Quadro 2 - Número de disciplinas e carga horária relativas à pesquisa (TCC e AACC)

Cursos	Número de disciplinas	Carga horária das Disciplinas (TCC)	Carga horária das AACC
C1	13	459	102
C2	10	323	102
C3	03	136	102
C4	13	408	102
C5	10	374	102
C6	09	476	119
C7	08	289	102

Fonte: Elaboração própria

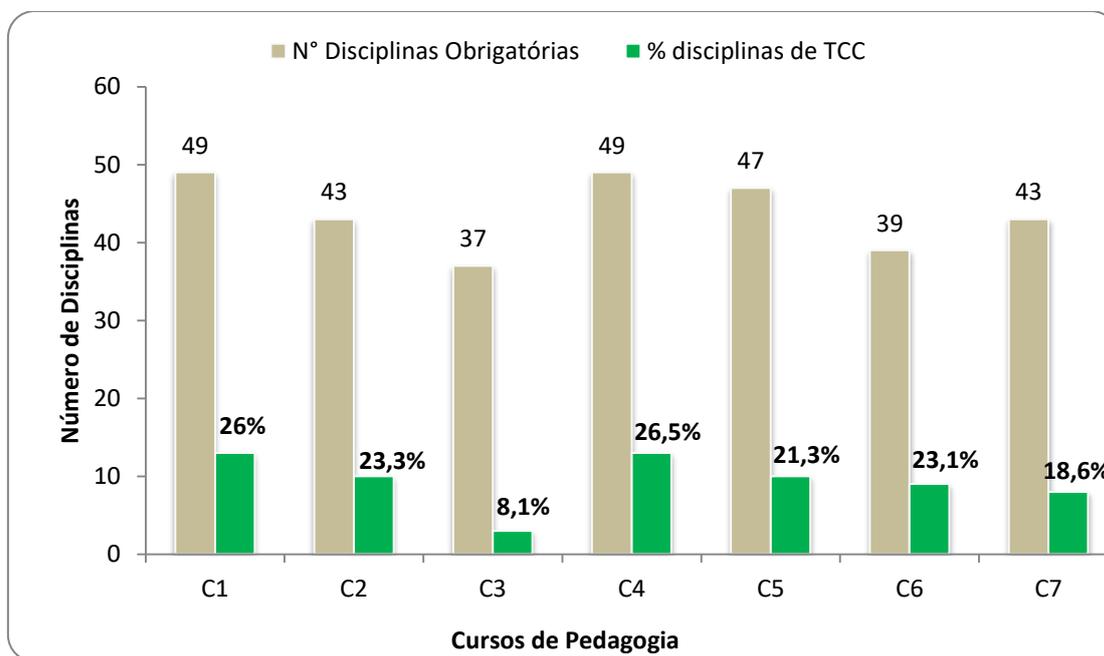
Mediante a análise dos documentos percebemos a importância da pesquisa, devido sua evidência nas matrizes curriculares, não apontando ausência de disciplinas relacionadas ou secundarização destes componentes, conforme se vê no Quadro 2. Entretanto, em uma das

matrizes curriculares observou-se apenas três disciplinas para o desenvolvimento do TCC, uma realidade que difere dos demais cursos.

Com relação às AACC as diretrizes orientam sobre “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.” (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE CP nº 1/2006, Artigo 7º, Inciso III).

Tais determinações nos fazem refletir sobre a importância da pesquisa na graduação, uma vez que a iniciação científica, extensão e monitoria, dependem das políticas educacionais voltadas para esse fim no âmbito da universidade, visto que as oportunidades ainda são insuficientes, mesmo previstas nas diretrizes vigentes e currículo. O Gráfico 2 apresenta o percentual de disciplinas relativas a ações de pesquisa – TCC, as quais são propostas nos documentos analisados.

Gráfico 2 - Percentual das disciplinas de Pesquisa – TCC



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 mostra destaque aos cursos C 1 (26%) e C 4 (26,5%), visto que dentre as 49 disciplinas obrigatórias, 13 se destinam ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Em

seguida, o curso C 2 (23,3%) que dentre as 43 disciplinas obrigatórias, 10 são destinadas a essas ações. Enquanto o curso que aponta o menor percentual nesse aspecto é o curso C 3 (8,1% ou 3) do total (37) de suas disciplinas obrigatórias. A evidência da pesquisa na maioria dos cursos revela a recorrente relação dessa prática com o desenvolvimento do Trabalho de conclusão de curso – TCC.

Demo (2011, p.40) ensina que a pesquisa representa um dos horizontes estratégicos para refletir os problemas da escola e do cotidiano da sala de aula, uma vez que é reconhecida como “a base de qualquer proposta emancipatória”. Na concepção desse autor, “a pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social [...]”, coincide, assim, com a vontade de mudanças, recomeço e transformação.

A pesquisa é um dos caminhos que perpassam o processo educativo. É reconhecido que a experiência com pesquisa favorece a autonomia do professor, todavia é preciso melhores condições e apoio pedagógico necessário, além de se valorizar a integração pesquisa e ensino na formação inicial de professores e sua continuidade no campo de atuação, especificamente na escola é de igual relevância. Nessa perspectiva, conforme nos dizem Farias et al., (2014, p.37) “os novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação são um caminho para dar direção e entendimento a uma formação profissional pautada nessa integração na produção do conhecimento.”

No eixo de pesquisa, também se prevê a disciplina Leitura e Produção Textual e Acadêmica, tanto direcionada para o Ensino Fundamental (PPC 5, 2012); ou para subsidiar a elaboração do TCC (PPC 1, 2013; PPC4, 2012 e PPC 6, 2008/2012).

A pesquisa é mencionada nos projetos pedagógicos, como um dos eixos integradores da formação, tendo representatividade do primeiro ao nono semestre. Todavia, não foi possível perceber com clareza nas ementas de disciplinas de pesquisa a integração/relação com a disciplina de didática, salvo em umas das ementas, ao se destacar sobre a “Relação ensino e pesquisa, o professor como pesquisador, paradigmas epistemológicos da pesquisa, tipos de pesquisa em educação, técnicas de coleta, organização e análise de dados [...] (PPC 2, 2011, p.49).

Para Bourdieu (1996, p.50), é no espaço social que ocorrem intermediações das práticas, intenções e preferências. Sendo assim, o mundo não é visto como totalmente

desprovido de ser constituído e nem está completamente estruturado e/ou capaz de impor os princípios de sua elaboração. Assim, é passível de mudanças pela participação crítica dos agentes sociais.

Com Bourdieu, entendemos ser a participação ativa e influência dos agentes em cada campo que determina o que eles podem ou não podem fazer. Em cada campo, existem capital cultural acumulado e intermediações de habitus, que indicam conservação ou transformação. As decisões decorrem da estrutura das relações objetivas, porém os agentes (professores, educadores, cientistas, instituições) reagem com naturalidade por suas disposições – habitus que é “criador e inventivo mas nos limites de suas estruturas”(LOYOLA, 2002, p.69).

Tal entendimento nos leva a repensar o papel que nós professores desempenhamos na constituição do currículo, uma vez que este interfere na tessitura de nosso habitus docente. Possibilitar condições favoráveis para a didática e a pesquisa constitui como um dos desafios do currículo analisado. Formando melhor os nossos professores, há que se fazer valer o direito de aprendizagem de nossos educandos para a retomada de práticas dialógicas, transformadoras, em nome de um ensino que não pode ser transmissão de conhecimentos, mas que se faz em ação permanente da descoberta, pesquisa, inovação e aprendizagens que tenham significado para a vida de nossos estudantes.

3 Conclusões

Diante da incursão sobre os dados acima delineados emergem algumas reflexões sobre o processo de formação do professor, considerando que os novos tempos impõem à profissão docente novas referências e exigências de qualificação profissional para o exercício de seu trabalho.

Os dados apontam uma formação que se realiza ainda de forma fragmentada para uma realidade de escola que está em constante transformação, revelam, portanto, a necessidade de compreensão da formação relacionada à força do habitus, ou seja, que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho do professor e priorize a dimensão teoria/prática do curso.

Neste sentido, cabe repensar os caminhos percorridos e ressignificar a Didática como uma teoria prática que se atém às situações de ensino-aprendizagem. E, nesta construção, de

novas possibilidades, associa-se a Bourdieu que aponta o habitus como um princípio unificador que retraduz em tom reflexivo, as características intrínsecas e relacionais de estilos de vida, isto é, de um conjunto de práticas, pessoas, escolhas, decisões que ressignificam a formação profissional dos professores. Esse caminhar envolve a problematização/tematização dos seus diversos saberes enquanto teoria e prática, em processo reflexivo de ação, tendo como parâmetro a teoria, de modo a favorecer a investigação crítica e transformação da realidade.

Os resultados apontam ainda que, a nova configuração das matrizes curriculares orientada pelas diretrizes exige repensar a formação de professores originada dos Cursos de Pedagogia pesquisados, formação esta, constituída como resultante das determinações que se concretizam ou se modificam em cada campo, entre os agentes que nele atuam.

Cada campo (curso de Pedagogia) é o espaço autônomo, com leis e regras próprias. Nesse espaço, configura-se o habitus, que são disposições, afazeres, formulações do fazer cotidiano, onde se legitima/conserva ou se transforma o que é imposto. Portanto, não são apenas lugares de reprodução da vida social, mas também espaços de disputas, onde as crenças e os discursos já legitimados, precisam ser refletidos criticamente, considerando a realidade em sua complexidade.

Em cada curso, há um currículo pautado em conhecimentos, princípios, práticas, valores. Importa refletir, então, como contribuem para minimizar as desigualdades sociais, visto que é mediante o controle do capital cultural que os dominantes impõem sua cultura, a fim de que sejam consideradas legítimas.

Na constituição do habitus docente o currículo tem papel significativo, uma vez que as experiências formativas repercutem nas práticas, que demandam a reflexão crítica para as mudanças necessárias. Se pretendemos melhor formação, melhor ensino e Educação de qualidade, precisamos encontrar caminhos para minimizar o problema da fragmentação do currículo. Nesse sentido, há que se refletir criticamente o currículo, interrogando, se os conhecimentos que nele se expressam atendem as necessidades formativas de docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

_____. 1930-2002. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Pierre Bourdieu. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução Denice Bárbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Sobre a Televisão**. Traduzido por Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Parecer homologado. 2006. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso: em 3 set. 2015.

CANDAU, V. (Org). **Didática, currículo e saberes docentes**. R.J: DP e A Ed. 2002.

CAVALCANTE, M. M. D. **Identidade profissional do pedagogo**: o habitus escolar como espaço de (re) construção. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. **Pedagogia universitária**: um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradição. Porto Alegre: AMGH, 2010. Tradução Miguel Cabrera.

FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N.; SILVA, S. P. **A Docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FREITAS, H.C.L. de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010, p. 1355. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMÉZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. P 353-379. In: SACRISTÁN, J.G.; GOMÉZ. P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LIBÂNEO J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, S. M. N. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: THERRIEN, S. M. N.; FARIAS, I. M. S. de.; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Métodos de Pesquisa. VIII. Fortaleza: EDUECE, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. p 7-39. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisador em currículo**. Organização e introdução - Marluicy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Authêntica, 2010.

NEVES, C. M. C. de. Formação de professores da Educação Básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária. p. 471-499. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.

PIMENTA, S. G.; J. C. FUSARI. A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico**. São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: RS: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 06/09/2016

Revisado em: 27/05/2017

Aprovado para publicação em: 25/08/2017

Publicado em: 30/04/2018