

A formação do docente para os anos iniciais no Brasil e na Alemanha

O artigo discute a formação do professor dos anos iniciais na universidade, tendo como elementos interpretativos as últimas reformas realizadas no Brasil e na Alemanha. A partir de uma abordagem hermenêutica, comparamos a organização e o enfoque dos cursos de formação do docente para os anos iniciais nos dois países. Para a análise teórica, nos apoiamos na compreensão de Habermas acerca a ideia de universidade e de sua defesa em torno da necessidade de articulação entre o mundo da vida e o sistema. Podemos dizer que nos dois países, existem esforços, mesmo que as vezes isolados, para garantir a unidade formativa no que se refere a profissionalização e o atendimento das necessidades do mundo da vida.

Palavras-chave: Formação docente. Anos Iniciais. Mundo da vida. Profissionalização.

Introdução

A formação universitária vem sendo atropelada por uma tendência profissionalizante em detrimento da aprendizagem voltada ao mundo da vida. Tanto a compreensão de Humboldt de que a universidade deveria apostar na unidade da ciência e do esclarecimento crítico, como as tentativas de reforma (renovação crítica dos anos 70) dessa ideia parece ter cedido o lugar para a formação especializada no preparo técnico de profissionais. Segundo Nussbaum (apud CENCI; DALBOSCO, 2014, p. 315) “há uma tendência mundial de sujeição dos países, com seus respectivos sistemas educacionais, às orientações do mercado global, assumindo quase que irrestritamente a lógica do crescimento econômico e adotando como norma exclusiva uma educação voltada para a obtenção do lucro”. Na formação de professores não tem sido diferente. Os professores estão sendo formados nas universidades por diretrizes, cada vez mais, desvinculadas às necessidades da vida ou da formação humana.

Considerando a nossa preocupação com a formação universitária do professor dos anos iniciais, tanto no que se refere a qualidade da profissionalização técnica quanto na necessidade de uma formação voltada as necessidades das diferentes formas de vida, buscamos discutir a questão a partir de um estudo comparado entre Brasil e Alemanha. Nesse artigo, buscamos discutir como os cursos de ambos países vêm se adaptando e se organizando diante das novas demandas colocadas para a universidade.

Tanto no Brasil como na Alemanha, os modelos de formação de professores para os anos iniciais na universidade tem sido problematizados. No Brasil, a maior indagação é em

torno da dificuldade na profissionalização do professor dessa etapa educacional, tendo em vista que essa formação acontece no curso de pedagogia que contempla além dessa, outras modalidades de formação, como: docência na educação infantil nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais seja previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006). Na Alemanha, o questionamento é em torno a formação docente pelo modelo das competências tal como são colocadas pelo Kultusministerkonferenz (KMK/2004) que tem como enfoque a preparação profissional.

Apesar do enfoque profissionalizante dos dois países, no Brasil, em função da crise de identidade do curso de pedagogia e dos espaços acadêmicos menos consensuais, as diretrizes aparecem sem muita precisão, o que tem prejudicado a sua implementação e a formação técnica dos profissionais. Já na Alemanha, as diretrizes são claras e não encontram resistência na sua implementação, apesar das críticas de alguns teóricos no que se refere a ênfase na instrução profissional. Contudo, no Brasil, pela cultura crítica ser maior, parece haver mais espaço para a formação voltada as necessidades do mundo da vida, embora essa formação também não esteja colocada de forma precisa. Na Alemanha, o espaço para tal formação não é enfatizado, embora não esteja impedido.

Para discutir tais questões, nos apoiamos na compreensão de Habermas acerca a ideia de universidade e de sua defesa em torno da necessidade de articulação entre o mundo da vida e o sistema. Para o autor, mesmo que processos de aprendizagem universitária mantenham interações com a economia e a administração, estão ligadas as funções de reprodução do mundo da vida, e por isso devem permitir um aprendizado embasado também na razão comunicativa, que autorizaria formar não apenas profissionais competentes mas sujeitos participativos e inclusivos. Diz ele:

Para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é de uma atitude hipotética face a fatos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais com as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte com literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções,

simultaneamente se enraizem no "mundo da vida". (HABERMAS, 1993, p.127)

Para ampliar o debate, nos utilizamos dos dados produzidos no estudo realizado sobre a formação docente no Brasil e do Estado da Renânia do Norte-Vestfália (*Nordrhein-Westfalen* – NRW) na Alemanha e de quatro de suas universidades públicas (duas no Brasil e duas na Alemanha). A partir de uma abordagem comparativa e hermenêutica buscamos compreender a organização, o enfoque e a recepção da KMK/2004 na formação do docente para os anos iniciais na Alemanha, e a organização, o enfoque e recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006) no Brasil, tendo como base de dados a análise dos documentos normativos e das propostas curriculares dos cursos, e seis entrevistas narrativas realizadas com professores das Faculdades de Educação no Brasil, bem como com professores dos Institutos de Ciências da Educação e coordenadores dos Centros de Formação Docente (*Zentrum für Lehrerbildung* - ZLB)¹ na Alemanha.

Formação do docente para os anos iniciais no Brasil

No Brasil, a formação do docente para os anos iniciais acontece no curso de Pedagogia. Apesar das diversas dúvidas² que foram colocadas historicamente desde o seu surgimento (1939), o curso encontra-se igualado pela legislação às demais licenciaturas, com a sua identidade vinculada, prioritariamente, à profissão docente compreendida de forma ampliada no sentido de atender além da tarefa de professor, a de pesquisador e de gestor de ambientes escolares e não escolares.

O objetivo original do curso, voltado a formação de especialistas da educação, foi substituído pela formação, principalmente, de professores dos anos iniciais e da educação

¹ Os cursos contam com o apoio do centro de formação de docentes (*Zentrum für Lehrerbildung*) que é uma unidade independente na universidade responsável pelo incentivo interdisciplinar/transdisciplinar da formação acadêmica dos docentes e aconselhamento da reitoria sobre todas as questões neste domínio. Trata-se de uma unidade universitária com servidores e apoio do ministério da educação. Os objetivos dos centros (ZLBs) residem nas áreas de aconselhamento do aluno e coordenação do curso, fases práticas, assim como pesquisa, aplicação dos saberes e aperfeiçoamento. A proposta é que os centros fortaleçam a formação nas 26 disciplinas que serão ensinadas nas escolas, suas didáticas e avaliações específicas e assim como as ciências da formação na universidade. Além disso, os ZLBs atuam na mediação entre a universidade, as escolas e os respectivos órgãos públicos bem como no estabelecimento de redes e canais de comunicação com as escolas. Para informações sobre os ZLBs, cf. Merckens, 2005; Hilligus, 2015.

² Sobre a discussão histórica da Pedagogia no Brasil, consultar: BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 9. Ed. Campinas: papiros, 2013.

infantil com preparo para as atividades escolares de gestão, fato que não aconteceu imediatamente, mas que foi se firmando, lentamente, por meio de diversas discussões com representantes das mais diversas entidades do setor educacional, associações acadêmicas (prioritariamente a Anfope³), universidades e instituições superiores. Foram muitas décadas de discussão e tramitação no conselho Nacional de Educação (CNE) para chegar na compreensão de que o curso de Pedagogia devia ter como prioridade a formação para a docência. No entanto, apesar de tal compreensão ter resultado das discussões das mais atuantes entidades acadêmicas da área, não se trata de uma perspectiva consensuada, tem vista a preocupação no que se refere a redução do objetivo do curso de pedagogia à profissionalização docente, bem como as dificuldades em relação a efetivação da formação do docente para atuar em diferentes modalidades.

As DCNP foram consolidadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, CNE/CP n. 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Tais diretrizes definiram os princípios, as áreas de atuação e abrangência da formação em Pedagogia. Se aplicam “à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais seja previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006). As DCNPs determinaram a extinção do Curso Normal Superior, atribuindo ao curso de Pedagogia a missão de formar os professores para os primeiros anos de escolarização⁴.

Em relação a carga horária, o curso deve alcançar o mínimo de 3.200 horas, sendo 2.800 horas para aulas, seminários, pesquisa, participação em grupo de estudo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, que deve ser realizado ao longo do curso, com prioridade para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e em áreas que correspondam ao projeto pedagógico de cada instituição, e 100 horas de atividades de aprofundamento em áreas de interesses dos estudantes por meio da extensão, iniciação científica e monitoria.

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁴ Considerando que em muitos lugares no Brasil ainda não há cursos superiores suficientes, os cursos normais continuaram acontecer e algumas secretarias municipais e escolas privadas ainda aceitam candidatos somente com curso normal.

Diante de novas discussões e movimentos realizados em torno de questionamentos das DCNP/2006, da necessidade de articular o ensino superior e a escola básica, somados as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) que busca melhoria na formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, em 2015, foi aprovada uma nova Resolução (n.2) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em Nível Superior (DCNs 2015). Tais DCNs (2015) definiram que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: Cursos de graduação de licenciatura; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; Cursos de segunda licenciatura. Entende-se por profissionais do magistério da educação básica aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, 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 a distância. (BRASIL, 2015).

Em relação ao tempo de atividade prática, as DCNs/2015 trouxeram um aumento significativo das horas dedicadas ao estágio supervisionado, passando de 300 para 400 horas, somadas a 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo na área de formação e atuação na educação básica. O conhecimento acerca da complexidade da escola é mais enfatizado, o que se confirma pelo aumento da quantidade de horas voltadas para a prática. A ênfase é com o conhecimento sobre escola e com a inserção do estudante no espaço escolar.

A gestão ganha relevo, pois se pensa o docente associado a função de gestor, preparado para a organização e administração da escolar básica. Buscando atender, novamente, as metas do PNE (2014-2024) em relação à melhoria e organização da escola básica, a resolução (2015) estabelece o ajuste da relação entre diretrizes nacionais do ensino superior com as diretrizes da escolar básica, estabelecendo uma base comum nacional de concepção de formação pautada “pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também

pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.” (DOURADO, 2015, p. 301)

Com o foco na docência, o curso de pedagogia ficou mais próximo das demais licenciaturas, com diferença de ter como compromisso a formação em todos os saberes necessários para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A formação contemplaria, prioritariamente, essas duas modalidades de licenciatura e, implicitamente, às ciências da educação. Contudo, enquanto nas demais licenciaturas se estudaria no mínimo 4/5 de conteúdo específico e 1/5 de disciplinas pedagógicas, na pedagogia se estudaria, preponderadamente, as disciplinas pedagógicas, com um espaço menor para a formação nos conteúdos específicos para a docência na educação infantil e nos anos iniciais, além de outras modalidades, conforme as condições da instituição.

Organização dos cursos e percepção dos seus coordenadores

A partir da análise dos dados dos projetos pedagógicos de dois cursos de Pedagogia de Universidades Federais (curso 1 e curso 2) e de duas entrevistas narrativas realizadas em março de 2017, com coordenadores dos mesmos cursos, chegamos à algumas compreensões que apresentaremos a seguir.

Não está claro nas diretrizes a definição do profissional pedagogo, o que dá margem para várias interpretações e embaraços. Além disso, os cursos têm dificuldade de atender a demanda da profissionalização nas diferentes modalidades. O que se tem conseguido realizar é uma formação geral com foco mais ou menos direcionado para docência nos anos iniciais, que se esforça para garantir também a formação do professor da educação infantil e, ainda, diversificar os estudos em outras modalidades. O resultado é uma formação genérica que oferece um conhecimento introdutório sobre a docência para os anos iniciais e algumas pinceladas em relação a outras modalidades. Os egressos recebem a certificação para atuar em diferentes espaços educacionais, sem ter se aprofundado em nenhum deles. Isso, obviamente, tem ampliado a oportunidade de emprego (objetivo apresentado nas discussões das diretrizes curriculares), mas, na prática, tem desqualificado o profissional. É possível perceber nos cursos impasses no que se refere a profissionalização, decorrente não de suas disfunções, mas dá própria indefinição ou definição ampliada da profissão do pedagogo nas diretrizes curriculares.

Embora a formação para a docência na educação infantil apareça como um dos objetivos da formação nas diretrizes legais e nos projetos pedagógicos dos cursos, a prioridade é com a formação do professor dos anos iniciais. As disciplinas específicas para o ensino nos anos iniciais, embora insuficientes, ocupam uma parte bem maior da carga horária em relação as disciplinas de educação infantil. A nossa interpretação é de que a ênfase seja decorrente das especialidades do quadro docente (focado nas habilitações) contratado antes das diretrizes de 2006. Isso se soma a desvalorização histórica em relação a educação das crianças pequenas que, diante da demanda das políticas nacionais em torno da alfabetização e o consequente aumento da quantidade de vagas de emprego para o professores de anos iniciais, enfatiza-se nessa formação, essa etapa educacional. A formação para as demais modalidades acontece diluída nos cursos conforme as necessidades dos contextos e das especialidades dos docentes das faculdades.

A pesquisa, um pilar da formação enfatizado nas diretrizes, aparece, nos cursos, com espaços e propósitos aproximados. Há uma preocupação de ambos os cursos para que a formação esteja em consonância com a pós-graduação. Além do professor e do gestor, os cursos tem procurado fazer uma iniciação da preparação do cientista da educação. Isso mostra que os cursos têm se esforçado em salvaguardar, embora de forma secundária em relação as atividades de ensino, as perspectivas da investigação científica, característica da formação universitária. Entretanto, diante do compromisso com a formação em diferentes modalidades, o curso está distante de conseguir formar o cientista da educação. Além disso, o interesse maior dos estudantes com o curso é conseguir um espaço no mercado de trabalho.

Em relação aos estágios, há uma disparidade nos cursos no que se refere a organização e o foco dos estágios obrigatórios. Os estágios diferem em relação à carga horária e em relação às modalidades. Enquanto o curso 1, por exemplo, exige o estágio (400 h de estágio + 400 h de prática de ensino) em 5 modalidades (Educação Infantil, Anos Iniciais, Curso Normal, Gestão e EJA), o curso 2, com carga horária bem menor (340 h), permite que o estudante escolha se fará estágio na Educação Infantil ou nos anos iniciais ou a EJA. Enquanto no curso 1, os estudantes participam da regência do ensino nas diferentes modalidades, exceto no que se refere a gestão, na qual fazem apenas uma observação participante, no curso 2 os estudantes realizam observação participante em todas as modalidades. A diferença de organização e no foco se justifica pela própria orientação das

diretrizes de 2006 e de 2015, que dizem que o estágio supervisionado deve ser feito na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Embora a preocupação dos cursos seja prioritariamente com a formação do professor para os anos iniciais, não há aprofundamento em nenhuma das áreas de ensino (matemática, língua materna, geografia, ciências, artes, música), muito menos na área de educação infantil e, menos ainda, nas áreas das demais modalidades. As diferentes áreas são trabalhadas em uma ou, no máximo, em duas disciplinas de 60 horas. As disciplinas são oferecidas de forma geral, sem muito foco nas modalidades propostas. Isso ocorre devido a exigência dilatada da formação e a impossibilidade de aprofundar qualquer uma das modalidades diante do compromisso assumido. Tal foi o alerta de Saviani (2012, p. 58) quando disse que “as diretrizes curriculares nacionais são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”.

No que se refere aos fundamentos da educação, aparecem nos currículos as seguintes disciplinas obrigatórias: Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Antropologia da Educação, e História da Educação, História da Educação Brasileira, Introdução ao Pensamento Científico em Educação. Tais fundamentos da educação são trabalhados de forma geral. Embora o enfoque seja a prática educativa, a presença de tais disciplinas nos currículos anunciam a resistência dos cursos em relação a tendência mais tecnicizada da formação docente voltada a perspectiva do desempenho. Por meio dos fundamentos teóricos da educação, os cursos tem procurado assegurar o espaço para o desenvolvimento de condutas refletidas e para a compreensão crítica das práticas educacionais. Entretanto, nem todos os professores de fundamentos da educação possuem formação em educação, o que, por vezes, tem dificultado o diálogo com atuação docente e com os demais departamentos de ensino existentes nas faculdades.

Embora o foco das diretrizes e dos cursos seja a profissionalização, a formação parece oferecer espaço para a reprodução e crítica dos elementos do mundo da vida, tendo em vista o foco livre no desenvolvimento das pesquisas, as atividades de extensão⁵, as disciplinas de

⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2024 indica como estratégia da meta 12: “que as instituições deverão assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em

fundamentos da educação, o viés crítico e social dos projetos pedagógicos, etc. Para uma carga horária de 3200 h, e uma demanda para a formação em diferentes modalidades, oferecem um ambiente significativo para que processos de socialização, discussões críticas sobre fatos atuais, continuidade e reconstrução dos saberes culturais, tomada de posição política, formação de solidariedade grupal, embora não haja um direcionamento preciso para isso. Ou seja, os cursos oferecem espaço para: a discussão/crítica das *estruturas simbólicas da cultura* que permitem que a transmissão e renovação do saber cultural, a *coordenação das ações* que possibilita a integração social e a solidariedade e, a *socialização* que permite a formação de identidades pessoais (HABERMAS, 2012). Isso significa que, para além do atendimento da exigência profissionalizante das diretrizes, existe no currículo, a preocupação, embora não categórica, com uma formação que contemple os aspectos referentes à cultura, à sociedade e à pessoa.

Os coordenadores afirmam ter autonomia para organizar os cursos, tendo em vista a flexibilidade permitida pelas próprias diretrizes curriculares. Entretanto, as discussões que acontecem no Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE)⁶ são longas e bastante tensas, não sendo fácil chegar em acordos, tendo em vista o conflito de interesses. As diferenças formativas discrepantes, o interesse pela garantia do espaço temático para a pesquisa e extensão, as linhas ideológicas contrárias, nem sempre somadas a vontade de alcançar um consenso, tem prejudicado o encaminhamento das decisões nos cursos. Além disso, a falta de consenso em torno da identidade do curso, que se soma a falta de precisão das DCNP, potencializa os desacordos.

Os cursos tem procurado atender as demandas profissionais colocadas pelas DCNP,

programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

⁶ O conceito de Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. O Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) normatizou o Núcleo Docente Estruturante por meio da Resolução nº 01, de 17 de julho de 2010, baseada no Parecer nº 04, de 17 de junho de 2010, que determina a finalidade, composição e atribuições deste grupo a ser implementado nas Instituições de Ensino Superior. Constitui-se por “um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. (BRASIL, 2010)

fazendo adaptações e diversas articulações para atender a exigência ampliada de formação, sem deixar de responder às necessidades contextuais, às condições do corpo docente e ao sentido da formação universitária. Contudo, apesar dos esforços internos, existem obstáculos que ultrapassam as condições dos cursos. Está claro que as diretrizes curriculares não correspondem com viabilidade da implementação da proposta. O maior impasse é a aposta na formação do pedagogo para atuar nas diferentes modalidades, que resulta na impossibilidade de qualquer aprofundamento seja na formação do professor (para a Educação Infantil, Anos iniciais, curso normal ou EJA), seja na formação do gestor, do cientista da educação ou do profissional para atuação nos espaços escolares e não escolares. O outro embaraço está na própria compreensão das diretrizes, tendo em vista a falta de clareza conceitual e redação confusa do texto. Apesar da compreensão de docência ampliada estar bem fundamentada nas discussões que permitiram a elaboração das DNCP, muitas dificuldades se manifestam na sua implementação. Por isso, a nossa compreensão é de que a lacuna na formação do pedagogo no que se refere a profissionalização está nas próprias DCNP. Além de não oferecer precisão acerca das atividades profissionais do pedagogo, apresenta funções ampliadas difíceis de serem atendidas, por mais esforço que se faça.

Podemos dizer que as DCNP contribuíram com a formação dos professores dos anos iniciais e da educação infantil no sentido que essas foram encaminhadas para o curso superior. Entretanto, a compreensão de Pedagogo enquanto docente “ampliado” tem levantado várias outras questões: como formar num único curso o profissional para docência em diferentes modalidades escolares e não escolares? Como organizar um curso com foco na docência nos anos iniciais e na educação infantil se boa parte do corpo docente foi especializada nas antigas habilitações? Como aprofundar os estudos no curso diante da tarefa de formar profissionais para a atuação em diferentes modalidades? Qual é a justificativa para a formação para gestão fazer, necessariamente, parte desse curso de graduação? A compreensão de que o pedagogo precisa ser, necessariamente, professor/gestor e pesquisador e que tal modelo de formação ampliada oportunizaria o acesso dos pedagogos ao mundo do trabalho, trata-se, ao nosso ver, de um enfraquecimento da profissionalização regulamentada pela própria legislação.

A nossa interpretação é de que na tentativa de garantir a manutenção do curso de Pedagogia, diante dos encaminhamentos históricos para a sua extinção, foi dada a ela o compromisso com a educação infantil e com os anos iniciais, o que, a princípio, pareceu ter

sido a solução. Entretanto, a pedagogia parece ter perdido mais ainda a sua identidade enquanto ciência da educação, e a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais o seu foco, tendo em vista que passaram a ser realizadas no mesmo curso que tem compromisso com outras modalidades formativas. Como se trata de um curso de Pedagogia, com pouco espaço para as disciplinas específicas das matérias de ensino, foram assegurados os fundamentos da educação. Talvez esse tenha sido um ponto positivo da formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais ter sido alocada no curso de Pedagogia. Fora isso, defendemos que outros cursos deveriam ser criados para que pudessem formar professores e pedagogos profissionalmente mais bem preparados. O propósito de formação de um profissional (docência ampliada) para a atuação em diferentes espaços num único curso se mostrou, nessa pesquisa, inacessível.

Sem dúvida, há nos cursos uma enorme preocupação e dedicação em relação a profissionalização. Entretanto, diante das exigências feitas, os obstáculos são inevitáveis. Contudo, ressaltamos que como contrapeso da falta de qualidade na profissionalização, encontramos, nos cursos, espaços voltados para a reprodução da história e da cultura e integração social, o que, apesar dos contratempos em torno do saber especializado, tem oferecido um ambiente para uma formação associada aos interesses do mundo da vida, à uma aprendizagem refletida, uma formação pessoal e social, mesmo que tal formação não esteja definida para isso.

Formação docente para os anos iniciais na Alemanha

Toda formação docente na Alemanha é de responsabilidade do estado, tendo cada um dos 16 estados uma legislação própria⁷. As legislações dos estados seguem as normas educacionais definidas pela Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura (*Kultusministerkonferenz – KMK*⁸), pensadas a partir das orientações do Processo de Bolonha que foram acertadas no âmbito europeu. Nesse artigo, trataremos da legislação sobre a formação docente para os anos iniciais do Estado da Renânia do Norte-Vestfália (*Nordrhein-Westfalen – NRW*) e duas de suas universidades.

⁷ Para maiores detalhes sobre a organização do sistema educacional alemão, cf. Hilligus, 2015; Döbert, 2015.

⁸ Para maiores informações cf. <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html>. Acesso em 17 abr 2017.

No Estado da NRW, todos os cursos de formação de docentes são universitários e se orientam pela Lei de Diretrizes da Formação Docente (*Lehrerausbildungsgesetz* – LABG) que entrou em vigor no dia 26 de maio de 2009, tendo a sua última revisão em 14 de junho de 2016, bem como pelo Decreto de Acesso ao Exercício da Docência (*Lehramt Zugangsverordnung* – LZV), que no Estado da NRW foi atualizado pela última vez em 25 de abril de 2016. De acordo com a LABG e o LZV, os Estados e as universidades devem se comprometer com a formação dos docentes, levando em consideração os desafios educacionais e as necessidades das escolas nas suas diferentes especificidades. Na LABG os objetivos da formação são assim definidos:

(1) Objetivo da formação é a capacitação para o exercício da docência em escolas públicas de forma autônoma. Os requisitos exigidos na formação do corpo docente para o exercício da profissão, são regidos pelo § 102 da Lei Escolar do NRW⁹.

(2) A formação é dividida em estudo e serviço preparatório. A formação inicial e continuada, incluindo o ingresso na profissão, se orienta pelo desenvolvimento de competências profissionais básicas para o ensino e a educabilidade (*Erziehung*), avaliação, diagnóstico, orientação, cooperação e desenvolvimento escolar, bem como para as exigências científicas e artísticas das disciplinas. Nisso compreende-se a capacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, sobretudo, com vistas a um sistema escolar inclusivo, bem como a capacidade de cooperação particularmente com os pares, com os pais, com outros grupos profissionais e outras instituições. A formação deve desenvolver a capacidade e fortalecer a disposição para o reconhecimento, incentivo e desenvolvimento das potencialidades e habilidades individuais de todos os alunos e alunas.

(3) O serviço escolar e a preparação para o serviço pressupõe o domínio da língua alemã, que possibilite o seu uso em sala de aula e no desempenho de todas as atividades de um docente. (LABG, 2016, art. 1º, § 2).

A LABG (2009/2016) explicita que os cursos de formação devem preparar os docentes para exercer a profissão de forma autônoma. O estudo nas duas fases (bacharelado – 3 anos e mestrado – 2 anos) deve promover o desenvolvimento de competências profissionais básicas para o exercício no magistério atendendo as exigências apontadas na LABG e LZV, conforme explicaremos mais adiante. A formação é dividida em duas partes: tanto no bacharelado como no mestrado existe uma parte de estudo e outra de preparação prática, sendo obrigação dos cursos capacitar os estudantes para uma abordagem profissional voltada a diversidade e heterogeneidade do público escolar, em particular a um sistema de educação inclusiva e cooperativa. É tarefa da formação permitir o reconhecimento das diferenças e

⁹ Redação do § 102 da Lei Escolar da NRW disponível em: <http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=492252,103>. Acesso em 17 abr 2017.

desenvolvimento de qualificações necessárias para a identificação das potencialidades e habilidades individuais de todos os estudantes. (LABG, 2016)

No que se refere aos cursos de formação de docentes para os anos iniciais (*Lehramt an Grundschulen*), além do componente curricular obrigatório denominado Ciências da Formação (*Bildungswissenschaften*), a LABG (art. 3o, § 11; 6.1) definiu como parte obrigatória os estudos relacionados às áreas de “formação básica em linguística e formação básica em matemática, bem como uma outra área de aprendizagem ou disciplina escolar, acrescido das didáticas específicas”. A carga horária dos cursos e créditos a serem cursados em cada área de estudo é regulamentada pelo LZV, apresentando a seguinte distribuição (LZV, 2016, § 4):

- Área I - Formação básica em letras / língua materna (55 LP¹⁰);
- Área II - Formação básica em matemática (55 LP);
- Área III - Formação em outra área do conhecimento ou outra disciplina, acrescido das didáticas específicas (55 LP);
- Aprofundamento nas áreas I, II ou III ou em uma disciplina escolar (12 LP);
- Ciências da formação / *Bildungswissenschaften* (64 LP);
- Alemão para alunos e alunas com histórico familiar de migração (6 LP);
- Semestre prático (25 LP);
- Trabalho de conclusão de curso de bacharelado e mestrado (28 LP)

A carga horária total dos cursos é bastante extensa, mesclando uma formação por meio de estágios, cursos de leitura (*Vorlesung*), aulas expositivas, seminários, aulas online e estudos individuais, o que atende a perspectiva de desenvolvimento das normas educacionais (cf. KMK, 2004). São cerca de 9.000 horas previstas entre mestrado e bacharelado, mais 18 meses de residência escolar (*Referendariat*) depois da conclusão do mestrado e, por último, a realização do exame de Estado (*Staatsprüfung*) que habilita o ingresso na carreira. A distribuição de créditos nas diferentes áreas de aprendizagem indica a preocupação tanto com a formação em conteúdos específicos a serem aprendidos, como com a experiência prática e as Ciências da Formação.

Na área de estudo III, de livre escolha dos estudantes, são oferecidas as seguintes possibilidades de acordo com o § 4 da LZV: a) estudo de ciências naturais e sociais (*Sachunterricht*) ou educação estética (*Ästhetische Erziehung*); b) estudo de uma disciplina específica, dentre as quais: inglês, ensino da religião evangélica/luterana, ensino da religião

¹⁰ LP = Leistungspunkte (equivalente a créditos).

islâmica, ensino da religião católica, artes, música, ou esporte; c) Aprofundamento no ensino do alemão para alunos e alunas com histórico familiar de migração com possibilidade de integralização de créditos por meio do estudo de uma língua de origem da população com antecedentes migratórios. Os temas e conteúdos a serem trabalhados nas áreas de estudo I, II e III nos respectivos cursos universitários não são detalhados na LZV. Já em relação ao componente Ciências da Formação, que compreende a maior carga horária dos cursos (64 LP ou cerca de 22% da formação), a LABG (2016, § 11, 6.1). define que “os estudos em Ciências da Formação concentram-se na aprendizagem precoce, incluindo aspectos centrais da pedagogia dos anos elementares e da pedagogia do desenvolvimento”. A LZV, por sua vez, detalha em seu § 2 os conteúdos a serem contemplados neste componente, a saber: Ciências da Formação¹¹ incluindo a pedagogia dos anos iniciais; elementos da práxis; conceitos da aprendizagem precoce e conceitos da formação e educação pré-escolar; diagnóstico e incentivo/estímulo (como parte integrante das didáticas específicas); questões/temas relacionados à inclusão; produções relacionadas a questões específicas da inclusão de alunos e alunas com necessidade de atendimento pedagógico especial.

De uma forma geral, observa-se que a formação para a docência nas escolas primárias do Estado NRW, tal como determinado na LABG e no LZV, se orienta pelo princípio do paradigmas das competência acordados em 2004 no âmbito do Parlamento e do Conselho da União Europeia, apresentando uma forte preocupação com a profissionalização do docente, com a aproximação da prática docente, com a inserção social e inclusão dos alunos com histórico familiar de migração. Está orientada para o desenvolvimento das competências para o ensino e aprendizagem da língua materna, da matemática, das ciências naturais e sociais, da língua estrangeira (inglês), artes, música, esportes bem como da capacidade de avaliar, diagnosticar e orientar alunos e alunas com suas diferenças. Além disso, percebe-se uma preocupação com saberes pedagógicos, com a postura reflexiva sobre a escola, com a qualidade da profissionalização e aptidão dos docentes para o trabalho colaborativo, que são trabalhados na área de estudos das Ciências da Formação.

¹¹ Os conteúdos das Ciências da Formação serão apresentados, de forma mais detalhada, na página 17.

Organização dos cursos e a percepção dos professores

A partir da análise documental das propostas pedagógicas referentes as ciências da formação de dois cursos de universidade do estado de NRW, e de duas entrevistas narrativas, realizadas em março de 2017, com professores dos Institutos de Ciências da Educação e com coordenadores dos Centros de Formação Docente (*Zentrum für Lehrerbildung - ZLB*) das mesmas universidades, chegamos em algumas compreensões que apresentaremos a seguir.

Existem poucas diferenças na estrutura curricular dos cursos de formação para a docência nos anos iniciais nas duas universidades investigadas. Os estudantes precisam assistir às aulas e participar de atividades relacionadas à formação básica em letras – que compreende o estudo da língua materna (alemão) –, à formação básica em matemática e à uma terceira área de estudo (ciências naturais e sociais) ou disciplina específica do currículo escolar para os anos iniciais. Assim, é permitido ao estudante selecionar uma área ou disciplina de seu interesse, conforme previsto no LZV. Na escola, o docente da escola primária atua sempre com outros colegas, sendo cada docente responsável pelo ensino da matemática e do alemão além do ensino da disciplina em que se especializou. As disciplinas e demais atividades das áreas de estudo obrigatórias bem como da área de livre escolha, são cursadas nos respectivos departamentos ou institutos, de forma que os futuros docentes dos anos iniciais também realizam atividades com estudantes das licenciaturas para as escolas de nível secundário. Os Institutos de Ciências da Educação, além da oferta de outros cursos de bacharelado e de mestrado, são responsáveis, em conjunto com os Institutos de Psicologia, apenas pela oferta do componente Ciências da Formação e pela disciplina alemão como segunda língua para todos os estudantes dos cursos de formação docente, o que corresponde a cerca de 25% das atividades previstas na estrutura curricular do curso voltado para a docência nas escolas primárias.

Com a ampliação dos anos de estudo e equiparação dos cursos de formação para a docência nos anos iniciais à formação de docentes para os níveis subsequentes no que diz respeito ao tempo de estudo e titulação, exigindo-se a realização do bacharelado e do mestrado, tal formação passou a ser mais valorizada, passando acontecer como nos demais cursos de formação de docentes para as outras etapas da educação básica que já acontecia em

nove ou dez semestres¹². Contudo, a segmentação entre bacharelado e mestrado não tem sido interessante para a formação para o magistério, tendo em vista a obrigatoriedade da realização dos dois cursos. Além disso, para os entrevistados, tal padronização não incentivou a mobilidade internacional, pois diante das diferentes exigências em relação à formação do docente, os currículos continuaram diferentes. Além disso, a separação entre bacharelado e mestrado tem desencadeado problemas burocráticos no momento da transição de um curso para o outro.

As Ciências da Formação¹³ (*Bildungswissenschaften*) articulam, principalmente, saberes das seguintes áreas: Ciências da Educação, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, conhecimentos sociológicos sobre a escola e seus sujeitos e, às vezes, conhecimentos filosóficos articulados a questões relevantes para os futuros docentes. Conhecimentos sobre processos de socialização e escolarização de crianças com histórico familiar de migração também constituem um eixo central em alguns módulos ministrados na parte das Ciências da Formação. O objetivo é oferecer ao estudante um saber profissional fundado, orientado ao campo da ação pedagógica, que o permita identificar questões e problemas pedagógicos relacionados à prática escolar. Considerando a preocupação com o desempenho dos docentes na gestão em sala de aula, são enfatizadas as Ciências da Educação com foco nas discussões pedagógicas aplicáveis na prática e a Psicologia Escolar com foco no diagnóstico das habilidades e competências e aprendizagem na infância. Nem todos os módulos das ciências da formação são focados na docência nos anos iniciais. A maioria dos módulos atende os estudantes de todos os tipos de magistério. Segundo os entrevistados, o conceito de ciência da formação, termo para denominar uma parte da formação docente, ainda é bastante problemático porque contempla áreas diferentes como a psicologia e as ciências da educação, que possuem posições, muitas vezes, contrárias em relação à formação docente. Trata-se de uma área de aprendizagem que tem sido discutida interna e externa à universidade, apesar de sua desvalorização pelos didáticos das matérias específicas da formação.

A formação segue o padrão de competências acordado no nível federal (KMK/2014) e adaptado no nível estadual. O estado estabelece as áreas de aprendizagem, as competências a

¹² Entretanto, os docentes dos anos iniciais ainda recebem um salário menor em relação aos docentes dos demais níveis de ensino.

¹³ A área de aprendizagem “ciências da formação” é obrigatória para todos os tipos de magistérios, mas é trabalhada com mais ênfase nos magistérios para os anos iniciais (cerca de 21% do curso)

serem alcançadas e o número de créditos, mas os cursos podem se desenvolver a partir de suas características contextuais e de seus focos de pesquisa. Os professores podem debater as diretrizes da formação docente num nível político, mas não podem descumprir a legislação. Assim, mesmo considerando que a divisão entre bacharelado e mestrado não seja a mais adequada para os cursos de formação de docentes, as universidades buscaram se adaptar às novas regras e organizar os cursos da melhor forma possível. Trata-se de uma orientação legal que atua na universidade sem grandes resistências, tendo em vista a aposta nesse modelo para atender a demanda profissional e o fato de que o debate em torno da reforma é considerado como concluído e não faz mais parte da agenda de discussões. Sobre essa questão, Gruschka (2015, p. 276), professor de Ciências da Educação da Goethe-Universität Frankfurt, faz a sua crítica dizendo que “o que deve acontecer didaticamente não é mais decidido por professores com a sua tarefa educativa, mas sim, e acima de tudo, pelos vendedores e gerentes de produção da retórica das competências, orientado externamente na auto-eficiência”. Os gestores das universidades “já não têm a ciência como objetivo, mas sim a tem como um meio para o lucro dos negócios” (GRUSCHKA, 2015, p. 276).

Podemos dizer que a tendência atual das universidades estudadas, pelo menos no que se refere aos cursos de formação para os anos iniciais, é quase exclusivamente a profissionalização. A partir dos acertos realizados no âmbito da KMK, o ministério da educação estabeleceu que é tarefa da universidade formar o docente, e esta está se esforçando ao máximo para atender a regulamentação. Com esse compromisso, parece focar no atendimento de uma boa formação para as competências, deixando a formação cultural mais ampliada a critério dos estudantes, já que estes não estão impedidos de frequentar outras disciplinas e atividades que não fazem parte da grade curricular obrigatória do seu próprio curso. Contudo, diante da grande quantidade de créditos obrigatórios, das diversas habilidades exigidas e da enorme quantidade de estudantes nos cursos, obviamente há pouco tempo para atividades voltadas para outros interesses dos universitários. Além disso, a universidade está tendo que se adaptar ao novo perfil de estudante, muitos oriundos de famílias cujos pais não possuem curso superior, muitos com histórico familiar de migração e, por isso, estão mais focados na profissionalização, se empenhando na formação específica e nos aspectos da universidade que irão trazer algum benefício profissional.

Diante de um currículo pouco flexível, com estudos focados no desempenho da docência na escolar e de uma grande quantidade de créditos obrigatórios, há pouco tempo

para aprendizagem voltada aos interesses de renovação do saber cultural, de integração social, de geração de solidariedade, que permitiriam não apenas a interação com as necessidades da economia e da administração, mas também com as funções de reprodução e crítica do mundo da vida. A análise de Gruschka (2015, p. 279) é de que os “conceitos como o de educação clássica (Bildung), o qual liga as pessoas com a continuidade de sua história, as preparando para as tarefas do futuro, são considerados desatualizados, sem interesse, inúteis, os quais nem mesmo agregam valor de distinção”.

Tanto os documentos da KMK, como a LABG e a LVZ focam na perspectiva do desenvolvimento das competências, na necessidade de preparar o professor com as habilidades necessárias à gestão da sala em aula. Segundo Gruschka (2015), os cursos de formação do docente dos anos iniciais se alicerçam no paradigma das competências, objetivando atender a demanda do sistema educacional organizada também na perspectiva das competências. Apesar das críticas no que se refere ao paradigma das competências, os cursos formam futuros docentes de acordo com as normas educacionais acordadas pela KMK e adaptadas pelos respectivos Estados. Com base nas entrevistas realizadas, os cursos parecem ter realizado as adaptações exigidas. A despeito do currículo dos cursos estar estruturado em torno das competências a serem adquiridas, a forma de ensino e a de avaliação por meio de exames ainda não corresponde a perspectiva do paradigma que se propõe ir além do ensino e da verificação dos conteúdos aprendidos. As habilidades docentes são levadas em consideração somente durante a residência pelos responsáveis por essa etapa de avaliação, ou seja, pelo docente que acompanha o residente e pelos supervisores dos Ministérios de Educação de cada Estado designados para essa função.

Comparando os modelos de formação docente do Brasil e da Alemanha: profissionalização e o mundo da vida

Concordamos com a compreensão de Habermas de que a sociedade é concebida, ao mesmo tempo, pelo mundo da vida e o sistema e que aprendizagem universitária, mesmo interagindo com o mundo econômico e administrativo, de alguma maneira, deve possuir um enraizamento no mundo da vida.

Não há dúvidas de que o modelo alemão de formação do docente para anos iniciais num curso de 9.000 horas, como uma carga maior de estágio obrigatório, focados apenas nessa modalidade de ensino, com o estudo das matérias e das didáticas das matérias e ciências

da formação, permite uma profissionalização mais voltadas ao atendimento das necessidades da escola e à demanda proveniente do mercado de trabalho, tendo em vista a possibilidade de aprofundar os estudos sobre os conteúdos e as experiências práticas nesse nível de ensino. Já o modelo de formação do pedagogo no Brasil, que busca formar o profissional para atuar nas diferentes modalidades em 3.200 horas tem sido bastante questionado por especialistas da áreas (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2012; GATTI, 2010). Gatti (2010), por exemplo, pergunta se tal formação “é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Apesar da formação do docente para os anos iniciais ser prioridade nos dois cursos pesquisados no Brasil, não conseguem adentrar nos conteúdos fundamentais das didáticas e conteúdos específicos, necessários ao ensino nas escolas. Já na Alemanha os conteúdos das didáticas/matérias específicas, bem como os estudos sobre a escola, possuem uma carga horária determinada, embora, muitas vezes, sejam oferecidos em módulos gerais para todas as etapas educacionais. Não queremos com isso dizer que a carga horária de formação desse professor no Brasil devesse ser maior e determinada, mas, talvez, que fossem criados novos cursos de graduação ou mesmo de pós-graduação *Lato Sensu* por modalidades específicas de ensino para que esse saberes pudessem ser melhor trabalhados, o que não impediria que algumas disciplinas fossem comuns na formação, como já acontecia em algumas universidades brasileiras antes da DNCP/2006. Na Alemanha, mesmo que críticos apontem o recuo das Ciências da Educação em favor das Ciências da Formação (*Bildungswissenschaften*) nos cursos de formação docente, entendido por Gruschka (2015) como fim da formação (Bildung) e sua equiparação com a psicometria e com a economia empresarial, no que se refere aos saberes básicos para o ensino em sala de aula, podemos dizer que os docentes são tecnicamente mais preparados.

No Brasil, a formação do professor dos anos iniciais, apesar das inúmeras dificuldades em relação a preparação do profissional, tem assegurado as funções formativa que caracterizam o enraizamento no mundo da vida. Existe, nos cursos, a preocupação com a superação das desigualdades sociais, com a formação da consciência crítica, com a produção e reprodução de saberes culturais, com a reflexão antropológica e sociológica da escola, inclusão e direitos humanos. Para além do currículo fechado de disciplinas, oferece espaços de pesquisa e de extensão aos estudantes, permitindo uma formação cultural e social mais ampliada. Já nas universidade investigadas na Alemanha, percebemos um estreitamento desse

espaço, com poucas possibilidades dentro da grade curricular, além do fato de que as ciências da educação estarem sendo absorvidas, cada vez mais, pelas ciências da formação. Considerando o foco no desenvolvimento de competências, não sobra muito tempo para o estudante ampliar os seus horizontes no que se refere à necessidade do mundo da vida. Além disso, no próprio currículo, percebemos os módulos focados na atuação bem sucedida na prática, convertendo, por exemplo, os módulos das Ciências da Formação em espaço de estudos mais aplicáveis à docência na escola. Embora tenhamos percebido um esforço dos professores para o desenvolvimento de consciência crítica, social e cultural mais ampliada nesses módulos de estudos, ficou claro que a demanda das competências tem engessando a aprendizagem para numa perspectiva mais instrucional.

Tanto os cursos do Brasil como os cursos da Alemanha seguem orientações legais. No Brasil, seguem as diretrizes curriculares nacionais que foram elaboradas com contribuições das mais importantes entidades acadêmicas envolvidas com a formação de professores. Os diversos encaminhamentos das diretrizes mostram que o documento procurou atender a demanda dessas discussões. Na Alemanha, as leis são estaduais sendo, entretanto, quase uma adaptação das normas educacionais (*Bildungsstandards*) definidas pela Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura (KMK), influenciados pelas orientações do Processo de Bolonha. Segundo Puntel (2002), na Alemanha, o estado dispõe de um poder de influência ilimitado na universidade. Diz ele: “é direito do estado de aprovar em última instância toda legislação concernente a todas as matérias estritamente acadêmicas, ou seja, regulamento dos exames, dos estudos, dos graus acadêmicos e coisas semelhantes” (PUNTEL, 2002, p. 134). A estrutura e a perspectiva (paradigma das competências) dos cursos é praticamente a mesma, mudando apenas a organização dos módulos de estudos. Como a exigência legal é mais objetiva na Alemanha, a influência do Estado nos cursos de formação de professores é mais forte do que antigamente, quando o princípio de autonomia – central à ideia da universidade de Humboldt – dominava a organização dos cursos universitários na Alemanha. Gruschka (2015) pergunta se a Pedagogia na Alemanha estaria suficientemente aterrada no social de forma que fosse capaz de refletir sobre a educação e a formação ou se com o triunfo do neoliberalismo, teria que atestar a colonização do pedagógico que encontra-se completamente subsumido no interesse de produção da mão de obra? Segundo ele, “as condições sob as quais a formação (*Bildung*) pode florescer estão

minadas quase sistematicamente, tanto na escola como na Universidade” (GRUSCHKA, 2015, p. 276).

No Brasil, devido a crise de identidade dos cursos de pedagogia e da cultura acadêmica ser mais crítica, as diretrizes são mais flexíveis, oferecendo mais autonomia para os cursos. Tal flexibilidade, somada a falta de precisão, explica a diferença entre os focos, estruturas e perspectivas de formação encontradas nos cursos brasileiros. Pelo fato das diretrizes não definirem com clareza a identidade do pedagogo, de apresentarem diferentes campos de atuação sem definição de carga-horária e de oferecerem espaço para a adaptação da formação conforme as necessidades de cada contexto, os cursos possuem mais condições de auto-determinação. Apesar dos cursos serem avaliados externamente nos dois países, existe sem dúvida, no Brasil, uma liberdade maior na escolha da perspectiva teórico-epistemológica, da prioridade dos cursos, na organização curricular, etc.

Apesar de seguirem a mesma tendência profissionalizante, podemos dizer que na Alemanha a profissionalização é feita de forma mais aprofundada do que no Brasil, atendendo, portanto, melhor ao sistema econômico, necessário para que haja investimento na educação. Contudo, no Brasil, o espaço para a reprodução do mundo da vida e crítica ao sistema, indispensável à uma vida mais humanizada, parece maior quando comparado com os cursos na Alemanha. Não há dúvidas de que tais diferenças são frutos do contexto social e cultural de cada país. No entanto, alertamos para a necessidade de se pensar numa universidade que consiga equilibrar a relação entre o sistema econômico e administrativo e o mundo da vida, ainda mais no que se refere de formação de professores para crianças pequenas, considerando a necessidade da formação de consciências mais humanizadas diante da supremacia das demandas econômicas.

Considerações finais

Podemos dizer que nos dois países existem esforços, mesmo que as vezes isolados, para garantir a unidade formativa no que se refere a profissionalização e o atendimento das necessidades do mundo da vida. Entretanto, parecem não estar conseguindo fazer de forma equilibrada, tendo em vista o contexto sócio-cultural dos dois países. Em se tratando de uma formação universitária, que precisa se ajustar as demandas atuais (tanto sistêmicas como do mundo vivido), entendemos que seria necessário balancear essas funções que não são

excludente, mas complementares. A universidade atual não pode se esquivar de atender ao sistema econômico e administrativo, entretanto não pode se reduzir em um espaço de formação técnica, tendo em vista o seu compromisso histórico com a formação humana. A nossa compreensão é de que ela tem condições de atender a demanda profissionalizante, sem simplificar os saberes necessários a reprodução do mundo da vida. E assim, entendemos que a formação do professor dos anos iniciais na universidade atual deve ser profissional e humanística. O fato da demanda da universidade ter mudado em função das exigências do mundo econômico e, ao mesmo tempo, da democratização do seu acesso, não significa que ela deva abandonar o compromisso reflexivo com a vida, o social e a cultura.

Partindo da compreensão de Habermas (2012, p. 230) de que “as situações novas emergem de um mundo da vida que se constroem sobre um estoque do saber cultural com o qual estamos familiarizados”, entendemos que os cursos podem vencer a batalha do equilíbrio entre formação humana e formação profissional, incentivando o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso porque, o agir comunicativo “consegue ligar situações novas aos estados do mundo da vida já existente, seja na dimensão semântica dos significados e dos conteúdos (da tradução cultural), seja nas dimensões do espaço social (de grupos socialmente integrados), seja seja no tempo histórico (das gerações que se sucedem)” (HABERMAS, 2012, p. 252), o que permitira sustentar o processo de aprendizagem universitária interagindo com o sistema, sem deixar de dar continuidade aos saberes considerados válidos. A aprendizagem aconteceria na integração intersubjetiva, prevenindo a total colonização do mundo da vida pelo sistema, e assim a falta de sentido, a desintegração social e a negação das identidades. Do ponto de vista da aprendizagem nos cursos de formação docente estaríamos resguardando o sentido da natureza humana ao invés de se restringir a tendência da lógica do mercado. Isso porque toda a ação humana pressupõe uma aprendizagem intersubjetiva. “O problema, segundo Habermas, não consiste tanto na razão técnica *per se* mas na sua universalização e subsequente redução da práxis a *techne* e na extensão da ação instrumental a todas as esferas da vida social” (OLIVEIRA, 2002, p. 114).

Numa perspectiva habermasiana, caberia aos cursos de formação docente nas universidades o desenvolvimento de uma cultura intersubjetiva de aprendizagem capaz de oferecer ao docente egresso da universidade condições para uma prática de ensino competente, mas também para uma consciência compromissada com a continuidade e

reelaboração da história e da cultura, como os processos de integração social e afirmação das personalidades. Considerando a formação docente para atuação com crianças de anos iniciais numa sociedade que se quer cada vez mais autoregulada, uma formação que persiste na articulação do mundo da vida ao sistema pode ser determinante para uma aprendizagem/educação mais humanizada.

Referências

ANFOPE. IX Encontro nacional: documento final. Campinas, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005. . Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da educação Superior. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2 de 25/06/2015. Brasília, 2015.

_____. Plano Nacional de educação. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 9. Ed. Campinas: papiros, 2013.

DALBOSCO, Claudio; CENCI, Angelo. Educação superior e formação humana: um diálogo com Pedro Goergen. In: MÜHL, Eldon H; GOMES, Luiz R. ZUIN, Antonio A. S. (orgs). *Teoria crítica, Filosofia e educação: homenagem a Pedro Goergen*. Ed. UPF: Passo Fundo, 2014.

DÖBERT, Hans. Germany. In: Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L.R., von Kopp, B. (Eds.). *The Education Systems of Europe*. Second Edition. Cham (Switzerland) et al.: Springer, 2015, p. 305-333.

DOURADO, Luiz. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

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

GRUSCHKA, Andreas. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; ZUIN, Antônio A. S.; GOMES, Luiz Roberto; GRUSCHKA, Andreas. *Teoria Crítica: escritos sobre educação. Contribuições do Brasil e da Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, p.111-130, jan./abr. 1993.

_____. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HILLIGUS, Annegret Helen. Structural features and particularities of initial teacher education in germany: the specific role of universities. In: KUHLEE, Dina; VAN BUER, Jürgen; WINCH, Christopher (Org.) *Governance in initial teacher education: perspectives on England and Germany*. Wiesbaden, Springer 2015, p. 113-130.

KMK - Kultusministerkonferenz. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Disponível em: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf> . Acesso em 17 abr. 2017.

KMK – Kultusministerkonferenz. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Deutschland* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017). Disponível em: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf>. Acesso em 17 jun. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para que?* São Paulo: Cortez, 2013.

MERKENS, Hans (Org.). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

NRW - NORDRHEIN-WESTFALEN. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Lehramtszugangsverordnung – LZV* (Vom 25. April 2016). Disponível em: <https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&ver=8&val=15620&sg=0&menu=1&vd_back=N>. Acesso em 17 abr. 2017.

NRW - NORDRHEIN-WESTFALEN. Ministerium für Schule... *Lehrerausbildungsgesetz – LABG* (Vom 12. Mai 2009 zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016). Disponível em: <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>> Acesso em 17 jun. 2017.

OLIVEIRA, Nythamar F. Processo de aprendizagem, mundo da vida e sistema: a ideia de universidade em Habermas. In: ROHDEN, Valerio. *Ideias de Universidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA. Recomendações do parlamento europeu e do conselho. 18 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962>>. Acesso em 17 abr. 2017.

PUNTEL, Lorenz B. A universidade alemã: tradição, situação crítica atual, perspectivas. In: ROHDEN, Valerio. *Ideias de Universidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN. Modulhandbuch Bachelor. Lehramt an Grundschulen. (2016/2017). Disponível em: <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=157>

_____. Modulhandbuch Master. Lehramt an Grundschulen. (2015/2016). Disponível em: <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=134>

WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER. Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen. Munster, 2011. Disponível em: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/3.__o_ba_g_ab.pdf

_____. Erste Ordnung zur Änderung der Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss. Master of Education. Munster, 2015.

Disponível em: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/__o_med_g.pdf