

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LICENCIATURAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO NORTE: ESTUDO DE CURRÍCULOS E SUAS MATRIZES CURRICULARES

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BACHILLERATO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE RIO GRANDE DO NORTE: ESTUDIO DE CURRÍCULOS Y SUS MATRIZES CURRICULARES

INITIAL FORMATION OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN UNDERGRADUATE DEGREES OF PUBLIC UNIVERSITIES OF RIO GRANDE DO NORTE: STUDY OF CURRICULA AND THEIR CURRICULAR MATRICES

Emerson Augusto de MEDEIROS¹
Ana Lúcia Oliveira AGUIAR²

RESUMO: O texto em tela tem como objetivo principal apresentar uma análise acerca da formação inicial de professores da Educação Básica em 58 cursos de licenciatura de três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Norte, com ênfase para o estudo de currículos e de suas matrizes curriculares. Trata-se de uma pesquisa documental que se apoia na análise de documentos curriculares referentes à formação docente nas graduações. Concluímos que as licenciaturas analisadas necessitam aprofundar em seus currículos o estudo sistemático da Educação. Acreditamos que, por essa via, poderemos pensar em processos de formação inicial docente mais significativos a respeito do estudo da docência, principal eixo defendido pelas entidades educacionais e movimentos sociais na história para a formação de professores no Brasil, o qual é referência central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores. Licenciaturas. Currículo. Matrizes curriculares.

RESUMEN: *El objetivo principal de este texto es presentar un análisis de la formación inicial de maestros de Educación Básica en 58 cursos de bachillerato de tres universidades públicas del estado de Rio Grande do Norte, con énfasis en el estudio de los currículos y sus matrices curriculares. Se trata de una investigación documental que se basa en el análisis de los documentos curriculares respecto a la formación docente en las carreras de grado. Concluimos que los bachilleratos necesitan profundizar en su currículo*

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró – RN – Brasil. Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa PRODOUTORAL/CAPES. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3988-3915>>. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró – RN – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Doutora em Sociologia. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3626-2427>>. E-mail: aguiarpietro@gmail.com.

el estudio sistemático de la educación. Creemos que de esta manera podremos pensar en la enseñanza inicial más significativa de los procesos de formación sobre el estudio de la docencia, el eje principal propugnado por las entidades educativas y los movimientos sociales en la historia para la formación de los docentes en Brasil, que es Referencia central en las nuevas directrices nacionales del currículo para la formación inicial y continuada de los docentes de Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial de maestros. Bachillerato. Currículo. Matrices curriculares.*

ABSTRACT: *The objective of this study is to present an analysis of the initial formation of teachers of Basic Education in 58 courses of Bachelor of three public universities of the state of Rio Grande do Norte, with emphasis on the study of curricula and their curricular matrices. It is a documentary research that is based on the analysis of curriculum documents pertaining to the teaching training in the graduations. We conclude that the studied degrees need to deepen in their curriculum the systematic study of education. We believe that, by this way, we will be able to think of more significant teaching initial training processes regarding the study of teaching, the main axis advocated by educational entities and social movements in history for the formation of teachers in Brazil, which is central reference in the new national curriculum guidelines for the initial and continuing training of teachers of basic education.*

KEYWORDS: *Initial teacher formation. Degree course. Curriculum. Curricular matrices.*

Introducción

En reciente publicación, Gatti (2016) señala que la formación inicial de profesores de la Educación Básica en Brasil no ha logrado desmembrarse de problemas históricos presentes en los procesos formativos en los bachilleratos y en las carreras destinadas a la formación del profesor para la actuación en la Enseñanza Básico. Según la autora, a pesar de los avances en el ámbito normativo y del aumento en los últimos años de la producción científica sobre el tema, permanecen en los currículos de los bachilleratos cuestiones que debilita la naturaleza de las propuestas formativas, así como, aún, de los conocimientos y de los contenidos fundamentales a la formación del profesor.

Realizando, en este párrafo, una pequeña digresión histórica de los problemas relacionados a la formación inicial de profesores de la Educación Básica con base en las producciones de Gatti et al (2016), Dias y Pasos (2016) y Mascarenhas y Franco (2017), consideramos que desde el surgimiento, en las antiguas Escuelas Normales, se verifican

ambigüedades creadas en los cursos de formación inicial docente, sea en el que confiere al/a la perfil/identidad profesional deseada para el docente de la Educación Primaria en el País, sea en las estructuras disciplinares y fragmentadas de los currículos de los cursos o en la dicotomía existente en las matrices curriculares entre los conocimientos específicos de la materia a enseñarse y los conocimientos considerados didáctico-pedagógicos.

Este estudio, siguiendo esa comprensión, tiene el objetivo de presentar un análisis sobre la formación inicial de profesores de la Educación Básica en cursos e bachiller de tres universidades públicas del Estado de Rio Grande do Norte, que son: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA y Universidade do Estado do Rio Grande do Norte– UERN³. Desde una investigación documental, se han estudiado los currículos y las matrices curriculares de 58 bachilleratos en la modalidad presencial. En pormenores focalizamos para discutir y analizar el cuantitativo de horas y semestres lectivos considerados para la formación inicial docente en los cursos, del mismo modo, el tiempo orientado a la formación didáctico-pedagógica y los componentes curriculares dichos pedagógicos y sus conocimientos y contenidos.

Reforzamos que además de esos aspectos, preocupáanos caracterizar, desde la investigación, la distribución de las carreras por institución de enseñanza, así como las áreas de formación de los bachilleratos predominantes en las universidades buscadas. La realidad encontrada favorece a la apertura de reflexiones respecto a la formación inicial docente de los contextos analizados.

Como las Directrices Curriculares Nacionales para esas carreras de grado son amplias, y la estructuración de los currículos queda encargada de cada institución formativa, buscamos obtener, parcialmente, un panorama del que se ha proponiendo como formación inicial docente en las tres Instituciones de Educación Superior públicas del Rio Grande do Norte.

Destacamos, a título informativo, que el estudio tuvo como atención central las carreras de bachillerato para la formación inicial de profesores para los años finales de la Enseñanza Primaria y para la Enseñanza Media. Por comprenderse la necesidad de delimitación y análisis de la realidad, direccionamos nuestro interés hacia los grados que abarcan la formación inicial docente para las etapas educativas anteriormente señaladas.

³ Aclaremos que las tres instituciones son las únicas universidades públicas em el Estado do Rio Grande do Norte.

Hecha la introducción, organizamos las secciones siguientes en cuatro momentos. Inicialmente, abordaremos de manera sencilla la formación inicial de profesores para la Educación Básica en Brasil, de igual forma, los conceptos de bachillerato y del currículo relacionándolos al enfoque de interés de esta investigación. Enseguida, sistematizaremos los aspectos metodológicos respecto a la concretización de la investigación. En el tercer momento, presentaremos el análisis pretendido en lo que respecta a la realidad encontrada en los currículos y en las matrices curriculares estudiadas. En la última sección, recorreremos las conclusiones advenidas de los contextos investigados.

Por último, deseamos que las consideraciones expresadas en este ensayo de investigación alimenten el conjunto de temas de la Revista Iberoamericana de Estudios en Educación en esta edición. Para nosotros, investigadores en Educación, investigar sobre la formación inicial de profesores de la Educación Primaria es un reto, dada la multiplicidad de miradas referente al tema en la esfera académica. Sin embargo, el deseo de sumar con reflexiones relevantes a la discusión ha sido un condicionante en la investigación que se ha realizado.

Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica, Bachilleratos y Currículo

No es de ahora que la formación inicial de profesores de la educación básica ha alcanzado espacios en los discursos y debates realizados en los seminarios, conferencias y en otras acciones de extensión en todo el mundo, como también en investigaciones producidas en el área de Educación, en especial, en el post-grado *stricto sensu*.

Al constituirse el “Estado del Arte” sobre la producción científica en formación de profesores en Brasil, André et. Al (1999) certifican que, en el contexto de las producciones de tesis y disertaciones desarrolladas en los Programas de Post-Grado en Educación brasileños, la formación inicial docente para la Educación Primaria emerge como el tema principal para la atención de los investigadores educacionales.

Brzezinski (2009), tal cual André et. al (1999), al analizar la producción académica en el Grupo de Trabajo “Formación de Profesores” e la Asociación Nacional de Post-Grado e Investigación en Educación – ANPED, ha constatado que las investigaciones sobre la formación docente, la relación teoría y práctica en los procesos de formación, las políticas públicas de formación inicial de profesores, entre otros.

Sin embargo, independiente del volumen de producciones en las últimas décadas que han direccionado su mirada para el tema, aún aparecen innúmeras dudas que directamente atestan la necesidad de profundizar las investigaciones en el área de formación de profesores en Brasil. Para Gatti et al. (2016) entre las cuestiones básicas que mueven diálogos y, por veces, molestias en los distintos espacios de formación del profesor de la Educación Primaria están: ¿qué son los bachilleratos? ¿Qué currículos son necesarios para caracterizar el perfil/identidad profesional del profesor? ¿Qué conocimientos y contenidos deben hacer parte de la formación inicial del profesor de la Educación Primaria?

Antes de presentar algunos entendimientos sobre una parte de los apuntes anteriores, teniendo en cuenta que el espacio que tenemos no permite profundizar las cuestiones, es pertinente informar que tales cuestiones hacen parte, en términos prácticos, de las realidades y periodos históricos que marcaron la formación inicial docente en Brasil. Dias y Passos (2016), con arrimo en Saviani (2009), que desde el momento inicial de la formación de profesores en los Cursos de las Escuelas Normales en el período de 1927, pasando por el desarrollo de Escuelas de Formación de Profesores en los institutos de Educación en los años 1930 y creación de las primeras carreras de bachillerato desde 1939 en las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras, llegando al momento actual, hay la indefinición por parte de las instituciones formadoras y de la legislación educacional sobre qué es formar el profesor para la actuación en la Educación Primaria.

Retomando el primer cuestionamiento alertado por Gatti et al, (2016), aclaramos que comprendemos los bachilleratos como carreras de formación inicial docente para actuación en la Educación Primaria, los cuales confieren al sujeto en formación habilidades profesionales, por medio de estudios teóricos y prácticos, investigaciones y acciones extensivas visando a la apropiación de conocimientos específicos relacionados a la docencia en distintos contextos, etapas niveles y modalidades educacionales, así como a la gestión de procesos educativos escolares y no escolares (DOURADO, 2015; HONÓRIO et al, 2017). La vivencia en una carrera de bachillerato, según Dourado (2015), permite la construcción de conocimientos que denotan el inicio de la identidad del profesional en formación.

En Brasil hay una diversificación de áreas de formación docente para la actuación en la Educación Primaria. Del mismo modo, son múltiples las instituciones públicas y privadas que se han preocupado en formar el profesor. Todo ese escenario, sumándose a

otras cuestiones y problemas históricos de cuño social y, particularmente, del área educacional, ha culminado, en los últimos años, en debates y manifestaciones e entidades educacionales y movimientos sociales que, uniendo educadores de la enseñanza primaria, media y superior, reivindicaron lo que hubiera sido el eje básico de la formación inicial de profesores en el País y en los carreras de bachillerato. A veces caminando en consenso, a veces en contradicciones, esas instancias han definido la docencia como el principio central de la identidad profesional de todos los profesionales de la Educación. En esa dirección, las carreras de bachillerato deben tener como atención primaria en sus currículos tal encaminamiento.

Para tanto, inúmeros documentos, aunque sin una unicidad y produciéndose de forma fragmentada, han llenado el aparato legislativo orientador de la formación inicial de profesores para la Educación Primaria en Brasil, vislumbrando concretizar el aspecto ya dicho. Como ejemplos, tenemos el año 2015 y la Resolución nº 02, de 01 de julio de 2015, del Conselho Nacional de Educação que “Define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior (carreras de bachillerato, carreras de formación pedagógica para estudiantes de grado y carreras de segundo bachillerato) y para la formación continua” de los profesores de la Educación Básica⁴ (BRASIL, 2015).

Dourado (2015) afirma que las nuevas Directrices Curriculares Nacionales, Resolución CNE/CP nº 02, de 01 de julio de 2015, proponían atender a la demanda levantada en la historia de la Educación por las diversas entidades educacionales y movimientos sociales⁵ en lo que respecta a la construcción de una base común nacional para la formación de profesores y la Educación Primaria, la cual conciba y sostente la docencia como eje de la formación docente. Para el autor, tales directrices indican marcos formativos relevantes para la formación inicial – en especial – y continúa de los profesores de la Educación Básica al direccionar principios ampliamente discutidos por la comunidad educacional, principalmente, los referentes a la docencia.

⁴El documento utiliza el término “de los profesionales del magisterio de la Educación Básica” ampliando el rayo de formación y actuación de los profesionales que actúan en esa etapa de la Educación en el País, aspecto defendido por las entidades y movimientos sociales que participaron de la elaboración de la propuesta de las directrices. En ese texto, delimitaremos la utilización del término para la formación de profesores, puesto que nuestra atención recae para la formación inicial docente.

⁵ El autor resalta las siguientes entidades educacionales y movimientos sociales: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, entre otros.

En lo que respeta al entendimiento de la docencia, el dicho documento en su art. 2, párrafo 1º, dice que la comprende como una práctica profesional que requiere conocimientos de naturaleza diversa (BRASIL, 2015). De esa forma, no podemos limitar la formación inicial de profesores únicamente a los aspectos relacionados al ámbito del saber enseñar o del dominio de los conocimientos específicos de la materia a enseñar. En ese sentido, los currículos de formación docente han ganado centralidad.

Por currículo comprendemos, con apoyo en Sacristán (2013), como siendo todas las acciones que ocurren en el ambiente educacional, de modo intencional o no. Sin embargo, en el campo de los estudios curriculares hay discusiones que se han clasificado y conceptualizado distintas concepciones de currículo. Entre ellas, se encuentra la concepción que reporta a los documentos curriculares oficiales, los cuales se entienden como discursos institucionalizados que sirven, entre otras funciones, para orientar a los procesos educativos en una institución formativa, asumiendo también una dimensión curricular, es decir, de currículo (SACRISTÁN, 2013). En la formación inicial de profesores de la Educación Básica, tenemos inúmeros documentos que, colectivamente, subrayan los parámetros necesarios para formarse profesor. Los Proyectos Pedagógicos de Carreras, las matrices curriculares, los programas de asignaturas de los grados son ejemplos de esa afirmación.

Esos documentos oficializan las decisiones validas por los distintos órganos y sectores en las instituciones formativas – Consejo Universitario, Núcleo Docente Estructurante, Consejo de Carrera, entre otros -, referentes a la formación docente y deben orientar a las acciones formativas en las carreras de bachillerato.

Recordamos que los currículos de los cursos de formación docente son los responsables, en partes, por agregar los conocimientos y los contenidos necesarios a la formación inicial del profesor. En ese sentido, Dias y Passos (2016) subrayan la importancia de currículos que contemplen conocimientos y contenidos que sirvan de indicativo para lograrse una formación inicial docente más cerca de un proyecto educacional comprometido con la transformación de la sociedad. Los conocimientos y los contenidos que abarcan las cuestiones éticas, ambientales, estéticas, políticas, económicas, pedagógicas, de los derechos humanos, de género, de nuevas tecnologías, de la cultura, entre otras, no pueden pasar a la margen de los procesos de formación inicial de profesores. Puesto eso, reiteramos la necesidad de investigarse los documentos curriculares de las carreras de bachillerato, pues, el instituido en los currículos, de cierto modo, tiene un

papel decisivo en el profesional formado. Es en esa perspectiva que damos seguimiento a la explicación del estudio presentado en ese instante.

Procedimientos Metodológicos de Investigación

Considerando el objetivo principal de la investigación que condice con el análisis de la formación inicial de profesores de la Educación Básica, pero específicamente al estudio de currículos y de matrices curriculares de 58 carreras de bachillerato de tres universidades públicas de Rio Grande do Norte, con atención para la cantidad de horas y semestres lectivos considerados para la formación docente, el tiempo orientado a la formación didáctico-pedagógica y los componentes curriculares dichos pedagógicos y sus conocimientos y contenidos, realizamos los procedimientos metodológicos abajo:

En primer momento, hicimos el estudio en los sitios de las tres universidades puntuadas en la investigación de las carreras de bachilleratos existentes, señalando los grados que plantean la formación docente para actuación en los años finales de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Media. Con ese procedimiento, ha sido posible percibir el cuantitativo de bachilleratos regulares en la totalidad de las universidades investigadas, así como la distribución de los grados por institución y áreas de formación y los espacios territoriales en que están circunscriptas – si están o no ubicadas en los *campi* centrales de las instituciones formadoras o no.

Por consiguiente, buscamos los Proyectos Pedagógicos de las Carreras y/o documentos que elucidaron las propuestas de formación docente, a ver: resoluciones y minutas con las matrices curriculares de las carreras y libros de los componentes curriculares de los grados; y realizamos la lectura de los mismos. Esa etapa ha permitido que identificáramos el cuantitativo de horas y semestres lectivos orientados para la formación inicial docente en los grados, el total de tiempo para la formación didáctico-pedagógica de los bachilleres y los componentes curriculares dichos pedagógicos y sus conocimientos y contenidos.

En el tercer momento producimos el análisis cuantitativo de los documentos. En ese período, sistematizamos los datos referentes a los currículos y sus matrices curriculares en un cuadro y en gráficos para posteriormente concretizar el análisis cualitativo del material encontrado.

Finalmente, en el cuarto momento, desarrollamos el análisis cualitativo de los datos. En esa fase, interpretamos los documentos agrupados desde la sistematización de los datos en el cuadro y en los gráficos, teniendo en cuenta los sentidos que los datos infieren al objetivo de este estudio. Con base en el expuesto, acentuamos que ese ha sido el camino metodológico vivido en la investigación. Aunque sepamos que los resultados representan poco para reflexionar respecto a la formación inicial docente en el País, creemos que la investigación es muy importante para comprender parte de la realidad en las carreras de bachillerato en Rio Grande do Norte, tal vez, no muy lejos de otros contextos brasileños.

Formación Inicial de Profesores de la Educación Primaria en Carreras de Bachillerato: los currículos y sus matrices curriculares

Para empezar el análisis, informamos que hemos encontrado bachillerato en la modalidad presencial en la totalidad de las universidades públicas de Rio Grande do Norte. Respecto a las áreas de formación, no atípico a la información anterior, hemos observado grados en diversas áreas de conocimiento⁶. Subrayamos que aunque no sea el enfoque principal del estudio presentar consideraciones sobre la distribución de las carreras por institución y visualizamos en las áreas de formación inicial docente predominantes en los bachilleratos, así como, aún la ubicación de los grados en las instituciones formativas, evaluamos importante hacerlas porque creemos que sólo con la comprensión de esos aspectos comprenderemos e modo integrado los currículos y las matrices curriculares estudiadas, todavía, la realidad investigada.

Conforme lo dicho, hay en Rio Grande do Norte 58 bachilleratos regulares para la formación inicial de profesores para los años finales de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Media ubicadas en las tres universidades públicas existentes. En la distribución de las carreras por institución, nos hemos dado cuenta que la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN es la institución con el mayor número de grados – 28 bachilleratos -, seguida de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – 24 cursos – y de la Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA – 05 grados.

Para explicar esa realidad tenemos que ponderar dos aspectos: el primer se pauta en la constatación de que en la esfera pública las instituciones estaduais de Educación

⁶Las áreas de formación descritas en la secuencia siguen la tabla de áreas de conocimiento validada por E-mec, espacio que porta las informaciones de las carreras de grado de las Instituciones Federales de Educación Superior del País.

Superior se centran actualmente, según Barreto (2015), la mayor parte de las carreras de formación inicial de profesores en el País. El segundo aspecto se relaciona a la cuestión de que las universidades federales han asumido los cursos de licenciatura como los principales campos de interés para la enseñanza (MAUÉS; SOUZA, 2016). En UERN, hay 59 carreras regulares de grado en la modalidad presencial, divididos en 33 carreras de licenciatura y 26 bachilleratos. UFRN, en otra dirección, agrega 102 grados organizados en 26 bachilleratos y 76 licenciaturas. UFRSA, en el mismo intento, posee 39 carreras superiores distribuidas en 33 licenciaturas y 06 bachilleratos.

Al pensarse ese panorama, queda comprensible los motivos que atestan el mayor porcentual de bachilleratos en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Aparte eso, tenemos que ponderar que, desde su momento inicial de construcción – año de 1968 -, tal institución ha priorizado por la formación inicial docente con la creación de las carreras de Bachillerato en Pedagogía, Letras, Historia y Ciencias Sociales. Las otras dos instituciones, independiente de juntas poseer el valor significativo de grados para formar profesores de la Educación Básica, ha enfatizado la oferta de carreras de licenciatura y la expansión de esa modalidad de grado en las áreas tecnológicas y de Ingenieras.

En la organización de los bachilleratos por áreas de conocimiento, hemos verificado que las carreras en el área de Ciencias del Lenguaje, Comunicación y Artes, con los Bachilleratos en Letras Portugués, Letras Español, Letras Libras⁷, Letras Inglés, Letras Francés, Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, son el mayor porcentual de grados. En esa área hay 23 bachilleratos.

El área de Ciencias Humanas y Sociales, a su vez, se contempla con el cuantitativo de 16 grados para las asignaturas de Filosofía, Ciencias Sociales/Sociología, Geografía, Historia y Ciencias de la Religión. Una particularidad constatada en la organización de los bachilleratos por áreas de formación se trata de la Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA no ofertar ningún bachillerato para la formación de profesores de los años finales de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Media en el área de Ciencias Humanas y Sociales.

En menor proporción aparecen los cursos en el área de Ciencias Exactas y Naturales. Las tres instituciones formativas abarcan 11 bachilleratos en Ciencias Biológicas/Biología, Computación e Informática, Física, Matemáticas y Química.

⁷ Lenguaje Brasileña de Señas.

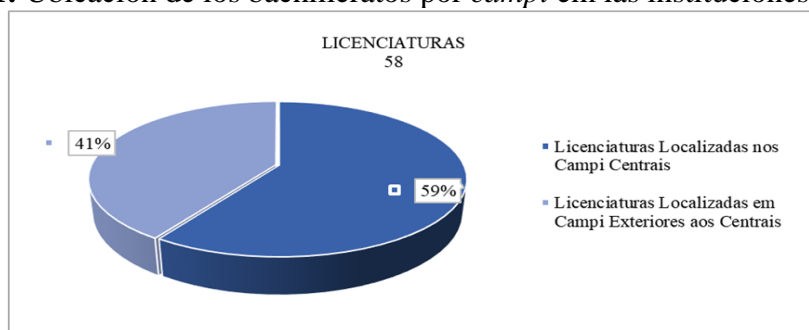
Subrayamos que en la historia de la Educación Básica en Brasil es innegable la carencia de docentes formados en esa área de formación. Según Barreto (2015), la falta de docentes para actuación en las asignaturas de Física, Matemáticas y Química, en especial, es un gran problema que afecta a la calidad de la educación en las escuelas públicas de Educación Básica brasileñas.

Otra peculiaridad encontrada en la organización de los bachilleratos por áreas de formación se relaciona a la existencia de carreras interdisciplinarias – 02 grados – y en el área de Ciencias de la Salud – 06 bachilleratos. Sabemos que, en ese momento, no es raro la predominancia de bachilleratos interdisciplinarios en la Educación Superior en el País. Según Maués y Sousa (2016), tras el Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituyó el Programa de Apoyo a Planes de Restructuración y Expansión de las Universidades Federales – REUNI, hubo un significativo aumento de carreras de grado en todo el País. Los bachilleratos se asociaron a la expansión, sobretudo, con carreras en la modalidad a distancia y de carácter interdisciplinar. Los dos grados interdisciplinarios son en Letras, con habilitaciones en Letras Portugués y en Letras Libras, y en Educación del Campo, con las habilitaciones en Ciencias Humanas y Sociales y en Ciencias Naturales.

Sobre las carreras de Ciencias de la Salud emergen los bachilleratos en Enfermería y Educación Física. No nos ha llamado la atención el hecho de la existencia de bachilleratos en Enfermería, puesto que las carreras de Enfermería poseen una fuerte tradición en la modalidad de licenciatura.

El próximo aspecto respecto al análisis de las carreras de bachillerato habla de la ubicación de los grados en las instituciones formativas. Ordenamos las informaciones levantadas en el Gráfico 1:

Gráfico 1: Ubicación de los bachilleratos por *campi* em las instituciones formativas



⁸ Fuente: Datos de los investigadores (2017)

⁸ El gráfico muestra sus datos en portugués, no ha sido posible traducir la imagen. Dónde se lee “licenciatura” se quiere decir bachillerato.

De las 58 carreras superiores para la formación inicial de profesores de la Educación Básica analizadas, 34 – 59% - se ubican en los *campi* centrales de las instituciones formativas. De ese valor, la Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN detiene 19 bachilleratos en su *campus* sede en el Municipio de Natal – RN, la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN aporta 14 grados y la Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA dispone de 01 carreras, ambas en los *Campi* Centrales en la ciudad de Mossoró – RN.

Los bachilleratos ubicados en los espacios exteriores a los *campi* sedes, en el porcentual de 41% - 24 grados –, están circunscritas en *campi* situados en 09 municipio do Rio Grande do Norte. UERN, nuevamente, es la institución que posee el mayor número de cursos distribuidos en los espacios exteriores a los *campi* centrales. Al todo, son 15 bachilleratos en *campi* en las ciudades de Assú – 05, Pau dos Ferros – 07 –, Patu – 03 –, Caicó – 02 – e Natal – RN – 01. UFRN – 05 bachilleratos – y UFERSA – 04 grados – reúnen carreras en los Municipios de Angicos – 01 –, Caicó – 03 –, Caraúbas – 03 e Currais Novos – RN – 02.

Es bueno decir que de los 24 bachilleratos existentes en los *campi* no centrales sólo tres son del área de Ciencias Exactas y Naturales – Matemáticas – 02 – y Computación e Informática – 01.

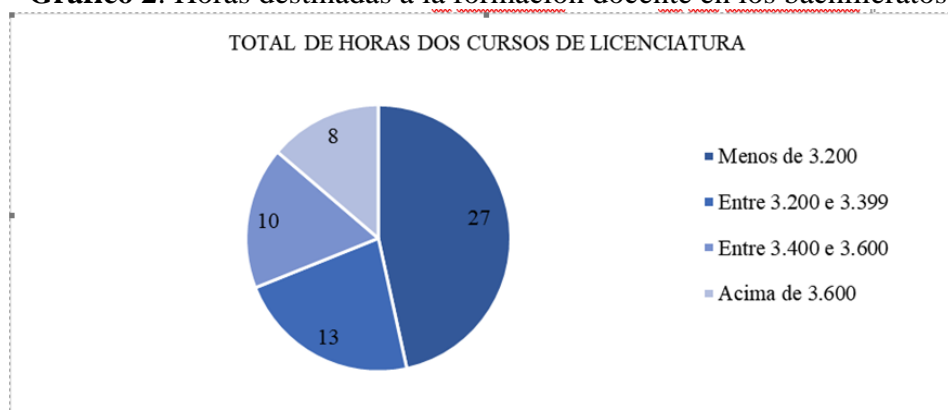
Las áreas de Ciencias Humanas y Sociales y de Ciencias del Lenguaje, Comunicación y Artes contemplan la mayor parte de carreras en esos espacios.

Dada la expansión de la Educación Superior en las últimas décadas – 1990 hasta 2010 –, con destaque en su interiorización en Brasil, registramos también que las carreras de bachillerato ubicadas en las ciudades en *campi* no centrales poseen menos tiempo de funcionamiento y creación. Como nota reflexiva de los hallazgos, pensamos que la creación de los bachilleratos en esos espacios acompaña, en parte, los desarrollos de la expansión de la enseñanza superior en las ciudades en el interior del País. En ese sentido, como afirman Maués y Souza (2016), es fundamental ponernos ojos a la calidad de las carreras situadas en esas ubicaciones, ya que problemas relacionados a la infraestructura – falta de bibliotecas y acervo bibliotecario, falta de laboratorios, condiciones inadecuadas de funcionamiento de los espacios físicos, entre otros –, al número reducido de profesores formadores para actuar en los bachilleratos, la falta de interacción entre la enseñanza, la investigación y la extensión, a las (in)existentes políticas de permanencia y asistencia

estudiantiles, se han identificado en investigaciones en esos espacios de formación docente.

Siguiendo el análisis acerca de la formación inicial docente en los bachilleratos de las tres universidades públicas de Rio Grande do Norte, iniciaremos con las informaciones presentes en los currículos y en las matrices curriculares. En primera referencia, hablamos sobre el total de horas destinado a la formación inicial de profesores en los grados. Otra vez, listamos el que inventariamos en el Gráfico abajo:

Gráfico 2: Horas destinadas a la formación docente en los bachilleratos



Fuente: Datos de los investigadores (2017)

Conforme hemos dicho anteriormente en el texto, tuvimos en el escenario de la Educación Superior, en el año 2015, la institución de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de los profesores de la Educación Básica por intermedio de la Resolución CNE/CP n° 02, de 01 de julio de 2015. En ese documento se encuentra prescrito, entre otras referencias, el total de horas para los currículos de los bachilleratos que visan a formar docentes para la actuación en los diferentes niveles, etapas y modalidades de la Educación Básica brasileña.

En un trecho del texto de la normativa (art. 13, párrafo 1º) que aborda la estructura y los currículos de las carreras de formación inicial docente se dice que las carreras de bachillerato tendrán por lo menos 3.200 horas de trabajo académico, en carreras con duración de, por lo menos, 08 semestres lectivos o 04 años (BRASIL, 2015). Visto que lo que prescribe el dispositivo legal respecto al total de horas para la formación inicial docente en los bachilleratos, observamos que 53,5% de los currículos de las carreras atienden al valor mínimo de tiempo orientado para la formación inicial de profesores en los grados. En ese porcentual se encuentran 13 bachilleratos con la carga horaria entre 3.200 y

3.3999 horas, 10 carreras con el valor entre 3.400 y 3.600 horas y 08 grados con el número superior a 3.600 horas.

Respecto a la ordenación de esos grados en las instituciones formativas que atienden al establecido en la norma, la Univercidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN posee 19 carreras, la Univerdidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN agrupa 08 bachilleratos y la Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA concentra 01 grado. Señalamos que, en la mayoría de los bachilleratos pertenecientes a las instituciones UFERSA – 04 – y UFRN – 06 –, no se cumple el previsto en el documento legislativo. Para explicar esa situación nos apoyamos al aspecto de que tras la homologación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de profesores de la Educación Básica se ha puesto el plazo de dos años – finalizado en julio de 2017, con prórroga de más de un año por la Resolución CNE/CP nº 1, de 09 de agosto de 2017 – para que los bachilleratos existentes en el País y en las carreras que se están elaborando revisen lo que dice el documento.

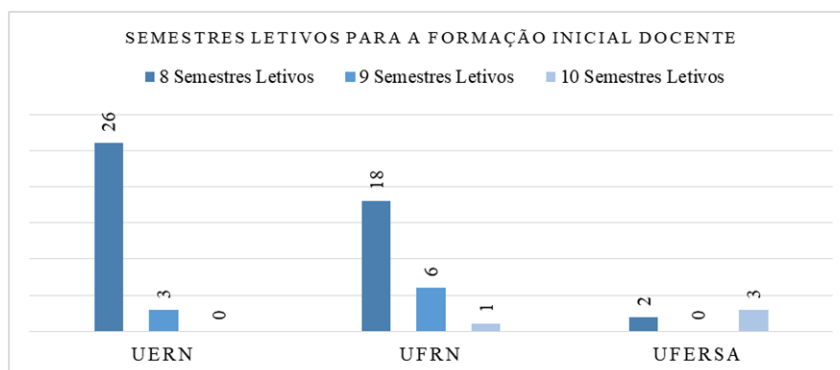
Ya los bachilleratos que están con el valor de horas inferior al establecido por la resolución vigente – en el volumen de 27 grados -, subrayamos que al empezar en la lectura de los documentos curriculares – Proyectos Pedagógicos de Carreras, minutas y resoluciones – hemos percibido que ellas se apoyan en las Directrices Curriculares Nacionales anteriores, bajo Resolución CNE/CP nº1, de 18 de febrero de 2002 y también en la Resolución CNE/CP nº 2, de 19 de febrero de 2002, en la que se define en el artículo 1º el valor mínimo de 2.800 horas para carreras superiores de formación inicial e profesores. Los 27 bachilleratos con el número menos de 3.200 horas confirman el cuantitativo entre 2.800 y 3.155 horas para la formación inicial docente.

Honório et. al (2017), disertando en revista sobre la propuesta de formación docente en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de los profesores de la Educación Básica, alertan que, en términos de organización curricular, el encaminamiento de 3.200 horas como cuantitativo mínimo de tiempo para la formación inicial docente en los bachilleratos es un reto a las instituciones formativas, puesto que reunir todas las orientaciones – organización de los conocimientos y contenidos en tres núcleos de formación, distribución de tiempo para la formación pedagógica y para las prácticas curriculares tuteladas, incluyendo aún la gestión de procesos educativos escolares y la docencia en espacios no formales, entre otros –, en una matriz curricular, muchas veces con el número reducido de profesores formadores para actuación en las carreras,

especialmente, para los grados nocturnos y para los cursos apenas creados advenidos de REUNI, no es una tarea fácil.

Respecto al cuantitativo de semestres lectivos considerados para los procesos formativos en los grados, ordenamos lo que hemos identificado en el Gráfico abajo.

Gráfico 3: Semestres lectivos para la formación en los bachilleratos



Fuente: Datos de los investigadores (2017)

En parámetros cuantitativos, 43 bachilleratos proponen en sus currículos la formación inicial docente en 08 semestres lectivos, el equivalente a 04 años de estudios en las universidades. Las carreras de UERN y de UFRN en más de 78% destinan ese período para formar profesores en los grados. UFERSA, en otra línea, de los 05 bachilleratos que ofrece, sólo dos propician ese cuantitativo de semestres lectivos para los procesos de formación inicial docente.

Añadimos que de los 43 bachilleratos que construyen la formación inicial de profesores en 08 semestres lectivos, 31 funcionan en el turno nocturno. Cuando nos direccionamos hacia las carreras ubicadas en los *campi* exteriores a los centrales, constatamos que 85% de los bachilleratos con 08 semestre lectivos también priorizan el horario de la noche para las actividades de formación inicial docente. Respecto a las carreras con el número de 09 o 10 semestres lectivos, en el valor de 15 bachilleratos, tal característica no es marcada. De ese total, no más que 06 grados desarrollan sus actividades en el turno nocturno, y 04 de ellas se ubican en *campi* no centrales.

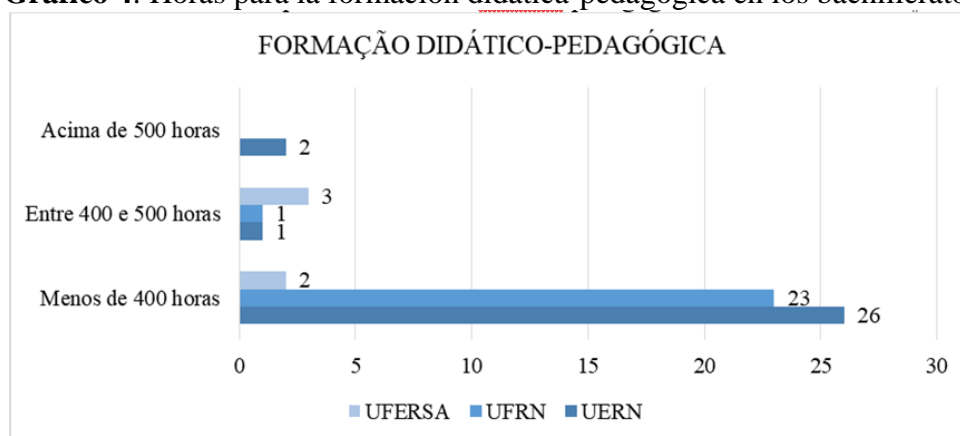
En un intento de profundizar los semestres lectivos pensados para los bachilleratos, condensamos algunos apuntamientos desde los datos presentados: en primer lugar, señalamos que el total de semestres lectivos para la formación inicial docente en los bachilleratos no es delimitado, bajo nuestro punto de vista, al número de horas para la formación en las carreras. El horario de funcionamiento de los grados, en esta dimensión,

no tiene fuerte influencia. Las carreras nocturnas – mayoría de los bachilleratos – son lo que priorizan la formación de profesores en 08 semestres lectivos. Las carreras con 09 o 10 semestres lectivos funcionan, en peso, en los turnos matutino y vespertino, encontrándose catastradas como diurnos.

Las características mencionadas están de acuerdo con el pensamiento de Barreto (2015) y Gatti et al (2016). Los autores afirman que en el plan de la formación inicial de profesores en Brasil las carreras y bachilleratos, en general, siguen la perspectiva de ocho semestres lectivos – cuatro años – acompañando el modelo histórico de formación docente nombrado en la literatura académica educacional de 3+1⁹, en el cual los conocimientos y los contenidos formativos se encuadran en matrices curriculares disciplinares organizadas en tres años de estudio para los conocimientos específicos del área de formación y un año de estudios para los conocimientos del área educacional. La prioridad dada a la oferta de carreras nocturnas facilita la perpetuación de ese modelo, mientras que atiende a la formación de docentes de la Educación Primaria con sujetos oriundos de clases populares – trabajadores y sus hijos, entre otros –, principal público de formación inicial docente de los bachilleratos.

Siguiendo el análisis de los currículos y de las matrices curriculares, hablamos, desde ahora, respecto al total de horas para la formación didáctico-pedagógica en los grados. Veamos lo que informa la próxima ilustración:

Gráfico 4: Horas para la formación didáctico-pedagógica en los bachilleratos



Fuente: Datos de los investigadores (2017)

⁹ Barretto (2015) afirma que aún hay marcas en las carreras de bachillerato brasileñas del modelo 3+1 de formación docente. Entre ellas se encuentra la organización de las carreras en 04 años y la separación en las matrices curriculares de los conocimientos del campo educacional y de los conocimientos específicos del área de formación del profesor.

Los currículos y las matrices curriculares analizadas nos revelan que 51 bachilleratos demarcan menos de 400 horas para la formación didáctico-pedagógica de los bachilleres en los grados. Evocamos que en el art. 13, párrafo 5º, de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de los profesores de la Educación Básica consta que para los bachilleratos, a excepción de la carrera de Pedagogía, el tiempo dedicado a las dimensiones pedagógicas no podrá ser inferior a la quinta parte de la carga horaria total de las carreras. Ese valor corresponde al número de 640 horas para el estudio de las dimensiones didáctico-pedagógicas para los grados con 3.200 horas (BRASIL, 2015). En el tiempo mencionado, ningún bachillerato cumple al propósito. Aunque los 07 grados que declaran en los currículos y en las matrices curriculares más de 400 horas para la formación pedagógica de los graduandos, no hemos identificado registros que nos permiten afirmar tal característica.

Sin embargo, nos preocupamos con el escenario lineado en los currículos y en las matrices curriculares investigadas. Vimos, en casi todos los grados, una despreocupación o como dicen Araújo, Rodrigues y Aragão (2017) un “(des)lugar” de las cuestiones referentes a la Educación¹⁰ en los documentos curriculares analizados. El énfasis de la formación inicial docente en los bachilleratos está en el estudio de los conocimientos de las áreas específicas que se quiere formar. Citamos, como ejemplo, que en las carreras de Química se estudia química – desde la Química Básica hasta la Química General, desde la Química Orgánica hasta la Química Inorgánica –, y en las carreras de Ciencias Sociales/Sociología, se busca el estudio de la Sociología, de la Antropología, de la Ciencia Política, entre otras; sin embargo no validamos la interacción de los conocimientos de esas áreas con los conocimientos de las teorías del contexto de la Educación.

La Didáctica es el único componente curricular del área de Educación atestado en los 58 bachilleratos. Sin embargo, percibimos que en las matrices curriculares tal asignatura emerge de manera suelta. Está presente, pero como un complemento a los currículos de los grados y no como un componente de carreras para “tomar la enseñanza como práctica social y, ante todo, llevar los profesores a construir prácticas pedagógicas transformadoras”, en las palabras de Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 217), citando Pimenta (2012, p. 29).

Entrando en el último aspecto analizado en los bachilleratos, el cual se refiere justamente a los componentes curriculares dichos pedagógicos y sus conocimientos y

¹⁰ Otros autores mencionan la Pedagogía y la Didáctica. Transponemos la expresión para la Educación.

contenidos, socializamos los datos fichados en el Cuadro 1. Dimensiones de la Formación Didáctico-Pedagógica

Cuadro 1: Componentes curriculares, conocimientos y contenidos para la formación didáctico-pedagógica en los bachilleratos

FORMACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LOS BACHILLERATOS			
Dimensiones de la Formación Didáctico-Pedagógica	Componentes Curriculares	Conocimientos y Contenidos	Porcentual de bachilleratos
Dimensión relativa a los Fundamentos Teóricos de la Educación	Filosofía de la Educación	El pensamiento filosófico en la formación de profesores; educación, trabajo y cultura, subjetividad e ideología; la filosofía en clase.	19,9%
	Historia de la Educación	Educación escolar em distintos períodos históricos; historiografía de la Educación Primaria; ideas y tendencias pedagógicas.	10,5%
	Psicología de la Educación/del Aprendizaje	Teorías de Aprendizaje; Corrientes de la Psicología Contemporánea.	85,1%
	Sociología de la Educación	El ser humano y la sociedad; clases sociales y luchas de clase; educación en contra hegemónica.	17,3%
Dimensión relativa a los Sistemas Educativos	Organización de la Educación Brasileña	Organización de la Educación Primaria; Sistemas de Evaluación de la Educación Primaria; Gestión y Financiamiento de la Educación Básica.	82,7
	Política Educativa	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394/1996; Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Primaria y Enseñanza Media; Plan Nacional de Educación.	10,5%
Dimensión relativa a la Didáctica y las Metodologías/Prácticas de Enseñanza	Didáctica	. Didáctica – Naturaleza teórico-práctica; Planeamiento y Educación; Métodos y Técnicas de Enseñanza; Evaluación del Aprendizaje; Interdisciplinaridad.	100%
	Metodología/Instrumentación de Enseñanza.	Metodologías Específicas para las Enseñanzas de las áreas específicas del conocimiento.	34,5%
	Prácticas Pedagógicas	Prácticas Pedagógicas en Espacios Escolares y No Escolares; Gestión Democrática; Proyecto Político Pedagógico.	12,1%
Dimensión relativa a las Modalidades de Enseñanza de la Educación Primaria.	Educación Especial	Educación Inclusiva; Ley Brasileña de Inclusión nº 13.146/2015; Diversidad e Inclusión Social.	22,5%
	Educación en Contextos No Escolares.	Educación No Formal; Movimientos Sociales y Educación; Educación Popular.	10%
Otras dimensiones	Educación Ambiental	Medio Ambiente y Naturaleza; Educación Ambiental y sus aspectos legales; Proyectos Pedagógicos y la Educación Ambiental.	10%
	Tecnologías e Educação. Tecnologías y Educación.	Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Herramientas Pedagógicas con el uso de las tecnologías en la Educación.	13,8%

Fuente: Datos de los investigadores (2017)

Los componentes curriculares con sus conocimientos y contenidos mencionados en el Cuadro 1 aparecen en por lo menos 10% de los currículos y matrices curriculares analizadas. En ese sentido, esos referentes han sido contemplados en, por lo menos, 05 currículos y matrices curriculares.

Organizamos los hallazgos en cinco dimensiones construidas posteriormente a la lectura de los documentos analizados¹¹. Para nosotros, ellas se funden con conocimientos y contenidos del área de Educación, en especial, que son indispensables en la formación didáctico-pedagógica del profesor, son ellas: Dimensión relativa a los Fundamentos Teórico de la Educación, Dimensión relativa a los Sistemas Educativos, Dimensión relativa a la Didáctica y las Metodologías/Prácticas de Enseñanza, Dimensión relativa a los Fundamentos Teóricos de la Educación, Dimensión relativa a los Sistemas Educativos, Dimensión relativa a la Didáctica y a las Metodologías/Prácticas de Enseñanza, Dimensión relativa a las Modalidades de Enseñanza de la Educación Primaria y Otras dimensiones.

En la primera dimensión, seleccionamos los componentes curriculares de las áreas de conocimiento que para Gatti et. al (2016) fundamentan y relacionan a las cuestiones sociales, políticas, económicas, culturales, históricas y de la psicología con la Educación. En ese conjunto, encontramos las asignaturas de Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación/del Aprendizaje e Historia de la Educación. Hemos notado que las asignaturas pertenecientes a esta dimensión emergen, casi siempre, en el primer o en el segundo semestre lectivo de las matrices curriculares y en ocasiones son unificadas en el único componente curricular. Los conocimientos y los contenidos de las asignaturas incorporadas en la dimensión en análisis se dirigen hacia discusiones que relacionan un área específica del conocimiento – Sociología, Historia, Filosofía, entre otras – con la Educación.

Para la segunda dimensión, juntamos los componentes curriculares que se han volcado para el estudio del sistema educativo brasileño. En ese conjunto, mencionamos dos asignaturas que aparecen en las carreras: Organización de la Educación Brasileña y

¹¹ Las dimensiones construidas consideran el estudio sobre la formación didáctico-pedagógica de profesores desarrollado por Gatti et. al (2016). La formación didáctico-pedagógica se aborda en ese estudio como la formación que califica al profesor para el ejercicio de la docencia y para la actuación en otros ámbitos de la Educación – gestión, coordinación, entre otras -, involucrando estudios con distintos conocimientos: conocimientos de la Didáctica, de la organización de la educación – escolar y no escolar – y de los sistemas educativos, de las teorías y áreas que se profundizan en la investigación sobre la relación educación, sujeto y sociedad, entre otros.

Política Educacional. Sus conocimientos y contenidos priman por la legislación educacional y reúnen temas respecto a la organización de la Educación Básica en el País.

La tercera dimensión se forma con componentes curriculares que se deslindan para el entorno de la Didáctica, de las Metodologías Específicas de Enseñanza para las áreas de formación y de las Prácticas Pedagógicas. Es bueno registrar que en muchas matrices curriculares los conocimientos y los contenidos referentes a esa dimensión aparecen incluidos en asignaturas del área específica de formación. La impresión que tuvimos es que el componente curricular de Didáctica asume sólo, o en mayor parte, las cuestiones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los bachilleratos. Las 400 horas de práctica como componente curricular orientada en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de profesores de la Educación Primaria son distribuidas en la lista de las asignaturas específicas del área de formación. A saber, sólo 07 bachilleratos elucidan como se desarrollarán tales prácticas y lo que son.

Cuanto a los conocimientos y a los contenidos de la dimensión señalada, los temas relacionados al plan de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los métodos y técnicas de enseñanza, la interdisciplinaridad, al proyecto político pedagógico de las escuelas, a la gestión democrática entre otros, aparecen en los documentos curriculares.

La cuarta dimensión construida desde los hallazgos de la investigación copila a las Modalidades Educativas de la Educación Primaria. Las asignaturas de Educación Especial y Educación en Contextos No Escolares se encuadran en este colectivo. Los conocimientos y los contenidos acerca de la Educación Inclusiva, de la Ley Brasileña de Inclusión – LBI, Ley nº 13.146/2015, de la diversidad e inclusión social, de la relación movimientos sociales y educación, entre otros, son las referencias en los currículos y en las matrices curriculares.

La última dimensión trae componentes curriculares que no se encuadran en las demás dimensiones discutidas en el texto, pero que se afirman como relevantes para la formación didáctico-pedagógica del profesor en los bachilleratos. Las asignaturas de Educación Ambiental y Tecnologías y Educación se unen en la presente dimensión. Los conocimientos y los contenidos que ellas abarcan se direccionan hacia cuestiones respecto a la relación Medio Ambiente y Naturaleza, la Educación Ambiental y sus aspectos legales, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación, entre otros.

La síntesis del escenario descrito nos llama la atención para un gran problema en la formación inicial docente. Según Araújo, Rodrigues y Aragão (2017) no hay un lugar definido en la formación de profesores de la Educación Básica para el estudio de la Pedagogía y de la Didáctica. Extendemos la tesis argumentada por los autores y defendemos, desde el estudio de los currículos y de sus matrices curriculares, que no hay un espacio claro en los documentos curriculares de las carreras de bachillerato analizadas, es decir, en la formación inicial docente para el estudio de la Educación.

No hemos identificado componentes curriculares que se preocuparan con discusiones respecto a la profesión docente, del currículo, de las innumerables modalidades de la Educación Básica – Educación del Campo, Educación de Jóvenes, Adultos e Personas Mayores, Educación a Distancia, entre otras. Como consecuencia del escenario descrito, traemos, en nota final, una pregunta a los lectores de este texto en el intento de que agucen sus perspectivas de investigación en el área de Educación: ¿es posible formar profesores sin el estudio sistemático del área educacional?

Finalmente, reiteramos nuestra esperanza y deseo de que en los próximos años podamos efectuar en las carreras de bachilleratos analizadas currículos que estén más basados en el estudio sistemático de la Educación. Creemos que, por ese camino, podremos pensar en procesos de formación inicial docente más significativos respecto al estudio de la docencia, principal eje defendido por las entidades educacionales y movimientos sociales en la historia de la educación para la formación de profesores en Brasil, el que es referencia central en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de los profesores de la Educación Básica.

Consideraciones finales

Con el apoyo del análisis hecho, llegamos hasta el final de este texto con algunas consideraciones acerca de la formación inicial de profesores en las carreras analizadas, pero, lejos de asumir la posición de que el análisis desarrollado retracta un conocimiento fiel sobre lo que existe en los currículos y en las matrices curriculares investigadas. Pensamos como Fortunato (2017) cuando aclara que ningún conocimiento puede ser tomado como dueño absoluto de la verdad, ya que, todo el conocimiento está bajo subjetividades e ilustra de modo parcial la realidad. Sin embargo, nos hemos esforzado

para listar las principales conclusiones que se han lineado desde la investigación y de nuestras reflexiones:

- a. Las carreras de bachillerato analizadas presentan la necesidad de profundizar en sus currículos el estudio sistemático de la Educación. Los componentes curriculares dichos pedagógicos aparecen en las matrices curriculares sin interacción con las demás asignaturas de los semestres lectivos en que están, o aún con las propuestas curriculares e formación de los grados.
- b. El propósito para la formación didáctico-pedagógica en los bachilleratos es insuficiente y se contradice con lo previsto en las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de los profesores de la Educación Primaria. Las 400 horas pautadas en la normativa para el estudio de la práctica como componente curricular, las cuales visan a la formación didáctico-pedagógica del alumnado, no emergen de manera transparente en los documentos curriculares, ocasionando, tal vez, la falta de relación entre teoría y práctica en los procesos de formación inicial docente.
- c. Como no hemos identificado en los documentos curriculares una interacción entre la formación volcada al estudio de la Educación con el estudio del área específica que se propone a formar el profesor, creemos que el estudio de la docencia, comprendida como práctica profesional que requiere conocimientos de naturaleza diversa, también se atrofia y no se presente como eje básico de la formación en los bachilleratos.

Para finalizar, esperamos que el análisis producido respecto a la formación inicial de profesores en los 58 bachilleratos de las tres universidades públicas de Rio Grande do Norte pueda sumar, de alguna manera, en el campo de estudios de la formación de profesores en Brasil y también en las investigaciones de los investigadores que abrazan la formación docente como objeto continuo de investigaciones.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte na Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 301–309, 1999.

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 215-226, 2017.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679–702, jul./set., 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago./dez., 2009.

DIAS, A. M. I.; PASSOS, C. M. B. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 85-108, 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015

FORTUNATO, I. Cientificamente Comprovado (?): reflexões sobre conhecimento científico. **Holos**, v. 2, p. 436-441, ago., 2017.

GATTI, A. B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, A. B. et al. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 286-311, 2016.

HONÓRIO, M. G. et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. de. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 73-86, set./dez. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.

Como referenciar este artigo

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1028-1051, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v13.n3.2018.10975

Submetido em: 29/01/2018

Aprovado em: 05/05/2018